جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

مستوى الذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتنمرين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك

إعداد الطالب
معتز دحيلان الضلاعين

إشراف
الدكتور نايل البكور

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2015

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب معتز دحيلان الضلاعين الموسومة بـ:

مستوى الذكاء الانفعالي و التكيف المدرسي لدى الطلاب المتنمرين في مدارس التعليم الاساسي في محافظة الكرك

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم نفس تربوي.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. نائل محمود البكور		29/04/2015	مشرفاً ورئيسا
د. نبيل جمعه النجار		29/04/2015	عضواً
د. وجدان خليل الكركي		29/04/2015	عضواً
د. احمد يحيى الزق		29/04/2015	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. علي الضمور

جامعة مؤتة - كلية الدراسات العليا

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي : ٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى أبي وأمي

إلى إخوتي

معتصم، عصام، سماح، أسماء

إلى صديقي يوسف احمد الحويطات.

إلى كل من أحب

معتز دحيلان الضلاعين

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبة أجمعين أما بعد:

وبعد انتهائي من هذا العمل المتواضع بتوفيق من الله تعالى، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان للدكتور الفاضل نايل البكور، الذي تفـضل مـشكوراً فقبـل الإشراف على هذه الرسالة، ولما بذله من جهد ورعاية، وسداد رأي مما كان لـه الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة إلى الواقع، فقد كان نعم المشرف، فله مني كل التقدير والاحترام وجزاه الله خير الجزاء.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير، لأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة، والذين ستكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم كل التقدير والاهتمام.

والشكر الكبير إلى صديقي الملازم محمد عطوة الضلاعين، لوقوفه معي طيلة فترة دراستي.

معتز دحيلان الضلاعين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى الذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتنمرين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك

معتز دحيلان الضلاعين

جامعة مؤتة، 2015م

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف الى مستوى الذكاء الانفعالي، والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتنمرين، في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المتنمرين في الصفين(التاسع،العاشر) في مديرية تربية قصبة الكرك، للعام الدراسي(2015-2014) وبلغ عددهم (258) طالباً منهم (172) طالبا و (86) طالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقاييس التنمر و الذكاء الانفعالي و التكيف المدرسي، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي، كان ضمن المستوى المنخفض. كما تبين أن مستوى التكيف كان ضمن المستوى المنخفض، وتبين أيضا أن هناك فروقا في التنمر، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ومتغير الصف لصالح الصف التاسع، وأظهرت أن هناك فروقا في الذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ومتغير الصف لصالح الصف العاشر، كما أشارت إلى أن هناك فروقا في التكيف، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين في التكيف.

Abstract

The Level of Emotional Intelligence and School Adaptation Among the Bully Students in the Schools of Basic Education in Al-Karak Governorate

Mu'taz Duhailan al-Dalain

Mu'tah University, 2015

This study aimed at identifying the level of emotional intelligence and school adaptation among the bully students at the schools of basic education in Al-Karak governorate. The study sample consisted of all the bully students in the ninth and tenth grades in the directorate of Al-Karak district for the academic year 2014-2015 with a total of 258 students , among them 172 males and 86 were females.

In order to achieve study objectives, the scales of bullying, emotional intelligence, and school adaptation were applied to the study sample after verifying their validity and reliability.

The results revealed that the level of emotional intelligence was within the low level. The study results also revealed that there are differences in bullying attributed to the gender Mail / Female in favor of male students and differences in bullying attributed to the grade level in favor of the ninth graders. The study results also revealed that there are differences in emotional intelligence attributed to the variable of gender in favor of the male students and the variable of grade level in favor of tenth grader. The results also revealed that there are differences in adaptation attributed to the variable of gender Mail / Female in favor of the female students. While there are no statistically significant differences between the two grades regarding adaptation.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعتبر المدرسة المنبر الأساسي للتعليم، وواحدة من الركائز المهمة والفاعلة في عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تعد امتداداً لدور الأسرة في المجتمع, وقد أوجدها المجتمع، لتؤدي دوراً اجتماعياً وثقافيا تهدف من خلاله إلى إعداد الأفراد للحياة من كافة الجوانب (أبو الفتوح, 2010).

ينتج عن التباين في خصائص الطلاب الحسية والانفعالية والعقلية والاجتماعية في المدارس، مجموعة من المشكلات السلوكية، ومن أكثرها انتشارا مشكلة " التنمر "حيث تشير الكثير من الدراسات، مثل: دراسة داكي وبرايز وتيلوهن (Dake,Price,Telljohann.2003) التي هدفت إلى معرفة نسبة التنمر المدرسي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا وايرلندا، والتي أظهرت أن نسبة التنمر بلغت (11%) في فنلندا و(49%) في ايرلندا و(19%) في الولايات المتحدة.وقد بينت دراسة ماغ كلارا وآخرين (Magklara et al, 2012) أن (26.4%) من التلاميذ قد مارسوا نوعاً أو أكثر من أنواع السلوك المتعلقة بالتنمر مرة واحدة على الأقل شهرياً إما ضحايا أو متنمرين أو كليهما، وأظهرت دراسة سيزار وسيميتش وسيزار (Sesar, Simic, Sesar, 2013) أن (29%) من الأطفال قد جربوا سلوك التنمر.

وتعتبر مشكلة التنمر، مشكلة اجتماعية وتربوية في آن واحد، وذلك لتأثيرها الكبير على النمو الانفعالي والمعرفي والاجتماعي والنفسي للطالب، وقد تمتد أثارها مع الطلبة إلى مراحل متقدمة من العمر، وأن لسلوك التنمر أثار نفسية واجتماعية سيئة على الطلبة المتنمرين، وعلى ضحاياهم على حد سواء، حيث أن سلوك التنمر يزداد مع مرور الزمن، وسرعان ما يتحول هذا السلوك إلى سلوك إجرامي، عند بلوغ المتنمرين سن الرشد، فمن الممكن أن يعاني المتنمرون من نقص في تقدير واحترام الآخرين، في حين أنهم يرون أن سلوك التنمر، هو الطريق الأفضل لحل مشاكلهم (سوليفان وكلاري وسوليفان، 2007). ويعد التنمر لدى الطلبة من أقدم

الظواهر الموجودة في المجتمعات، وهو يظهر بكل المجتمعات سـواء المجتمعـات المتقدمة أو المجتمعات النامية، وتشير الكثير من الدراسات إلى أن سلوك التنمر لدى الأفراد يبدأ بالتشكل من عمر السنتين، ثم يتطور مع الأفراد، ليصل قمته في مرحلة التعليم الأساسية (الصبحيين و القضاة، 2013).

أن أول من تنبه لهذا السلوك، هو البروفيسور النرويجي أولويس (Olweus) في عام (1972) حيث أطلق عليه مسمى الـصعلكة (Mobbing) وكانـت هـذه الظاهرة تتمثل في قيام بعض الطلبة بإزعاج زملائهم، والتحرش بهـم ومـضايقتهم ببعض أنواع السلوك غير الاجتماعية, إلا أن مصطلح التنمر (Bulling) لم يظهـر إلا في نهاية السبعينات من القرن الماضي، وتحديدا عام (1978).

ومنذ تلك الفترة زادت الدراسات المتعلقة بظاهرة "التنمر" بـشكل ملحـوظ نظراً لزيادة انتشارها، وعدم اقتصارها على المدارس فقط بل، امتدادها إلى جميـع الأماكن التي يقع فيها حراك وتفاعل اجتماعي، كأماكن العمل، والأسـرة ولتـأثيره السلبي على النمو الانفعالي، والنجاح الأكاديمي والتكيـف المدرسـي، والعلاقـات الاجتماعية داخل المدرسة (أبو الفتوح, 2010).

يعتبر التكيف المدرسي، من المقومات الأساسية للأنظمة التعليمية، وهو مـن أهم أنواع التكيف الإنساني مع البيئة، ومظهر من مظاهر التكيف العام للفرد، وهـو أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، إذ يتمكن الفرد من خلاله أن يتواصل مع البيئة التربوية بكل مكوناتها، ويساعد الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحـة، تحقق الاتزان بين الفرد ومحيطه الذاتي والاجتماعي، كما ويحقق الاتزان الانفعـالي للفرد والنمو السليم (كفافي، 1987).

ويلعب الذكاء الانفعالي دورا بالغ التأثير في التطور النفسي للأطفال، فأن لم يدرك الأفراد انفعالاتهم، فسوف يجدون صعوبة في ضبط انفعـالاتهم الاندفاعيـة، ويعتبر ضعف مهارات الذكاء الانفعالي عند الأطفال عـاملاً رئيـساً فـي نـشوء المشكلات السلوكية والنفسية، وهو على درجة بالغة الأهمية للأطفال، للنجـاح فـي الحياة والمحافظة على علاقات صحية مع الأهل والرفاق. فالشخص الذي يعاني من أضطرب عاطفي، لا يستطيع السيطرة على عواطفه، والتحكم بها، حتى ولو كـان

على مستوى عالٍ من الذكاء، وقد يلجا مثل هذا الشخص إلى ممارسة سلوكات غير مناسبة. وأكد كل من سترنبرج (Sternberg) وغاردنر(Gardner) على أهميـة الذكاء الانفعالي، وأن الشخص يوصف بأنه ذكي عندما يمتلك مهـارات انفعاليـة, تمكنه من التفاعل مع الآخرين بحيث يكون قادرا على فهم نفـسه، وفهـم مـشاعر الآخرين. حيث يعمل الذكاء الانفعالي على الوصل بـين الإحـساس والشخـصية، والاستعدادات الأخلاقية الفطرية. وأن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة تنبع من قدرات الإنسان الانفعالية الأساسية لأن الانفعال بالنسبة للإنسان واسـطة العاطفـة وبذرة كل عمل (أبو رياش والصافي وعمور وشـريف، 2006)، (أبـو غـزال, 2009)، (الخوالدة، 2004).

2.1 مشكلة الدراسة

تعتبر ظاهرة التنمر من الظواهر الخطيرة والمعقـدة، وقـد انتـشرت هـذه الظاهرة بشكل واضح وملموس، بحيث أصبحت تُشكل خطرا حقيقيا علـى الطلبـة المتنمرين والضحايا والبيئة المدرسية، والمجتمع ككل، وقد لاحظ الباحث انتشار هذا السلوك في مدارسنا من خلال عمله كمعلم ومرشد تربوي في مدارس وزارة التربية والتعليم حيث صادف العديد من الطلاب الذين يقومون بممارسة سلوك التنمر بكـل أشكاله وقيامهم بأفعال وسلوكيات سلبية سواء كانت جسدية أو لفظية أو نفسية، تجاه بعض أقرأنهم والذين هم أقل منهم في المستوى العمري، أو القوة البدنية، ورغبـتهم العارمة في السيطرة على زملائهم، وقلة شعورهم وتعاطفهم معهم، وقد تسببت مثل هذه السلوكات في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، لهؤلاء الطلبـة مثـل العدوانية والفوضوية وسوء التكيف المدرسي، وقيامهم بسلوكيات مضادة للمجتمع، وتعرضهم للعديد من العقوبات، التي قد تصل إلى حد الفصل من المدرسة.

وتتحدد مشكلة الدراسة، في محاولتها فهم فئة محددة من الطلبة، وهي تلـك الفئة التي تمارس سلوك التنمر، في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك.

3.1 - أسئلة الدراسة

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التنمر تعزى للجنس والمستوى الصفي؟

2- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتنمرين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك؟

3- ما مستوى التكيف المدرسي لدى الطلبة المتنمرين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الانفعالي تعزى للجنس والمستوى الصفي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التكيف تعزى للجنس والمستوى الصفي؟

4.1 أهمية الدراسة

1- تحاول الدراسة المساهمة في إيجاد فهم أفضل لفئة الطلاب المتنمرين والكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي، والتكيف المدرسي لهذه الفئة وعلاقتهما بالنوع الاجتماعي والمستوى الصفي.

2- محاولة الدراسة لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية، لفهم سلوك التنمر لدى الطلبة المتنمرين، ومساعدتهم في فهم العوامل التي تؤدي لسلوك التنمر لدى هذه الفئة.

3- تتبلور أهمية البحث التطبيقي فيما يمكن أن يسفر عنه من نتائج يمكن أن تساعد القائمين على العملية التعليمية في المدارس، من إعداد برامج توجيهية وإرشادية تستند إلى رفع مستوى الذكاء الانفعالي، والتكيف المدرسي لدى هذه الفئة.

4- يمكن أن تشكل هذه الدراسة، إطاراً مرجعياً للباحثين في المستقبل، كما يمكن أن تكون مقدمة لإجراء دراسات أخرى، يتم إجراؤها على مراحل دراسية وفئات عمرية وبيئات أخرى.

5.1 أهداف الدراسة:

1- التعرف إلى الطلبة المتنمرين.
2- التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والتكيف لدى الطلبة المتنمرين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك.
3- التعرف إلى علاقة النوع الاجتماعي والمـستوى الـصفي بالـذكاء الانفعـالي والتكيف لدى الطلبة المتنمرين.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

1- الطالب المتنمر: هو الطالب الذي يقوم بشكل متعمد بإيـذاء طالـب آخـر، أو التسبب بتخويفه وإرعابه، من خلال التهديد بالاعتداء عليه، ويكون فـي وضـع أفضل من الضحية سواء أكان أكبر حجما، أو عمراً أو قوة، وتكون لديه نية في الإيذاء أو التسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية، ويجد متعة في ذلك، ويهـدد دائماً بعدوان آخر ويمارس الغطرسة، والاحتقار للضحية (القطامي و الصرايره، 2009).

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب، عند استجابته علـى فقرات مقياس (الحجاج، 2010) الخاص بالتنمر المدرسي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة .

2- الذكاء الانفعالي: ويعرف بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة، التـي يمتلكهـا الأفراد، واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفـة، والتـي يمكـن تعلمهـا وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحمـاس والمثـابرة، وتحفيز الـنفس وإدراك انفعـالات الآخـرين، وإدراك العلاقـات الاجتماعيـة (Goleman, 1995).

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب، عند استجابته على فقرات مقياس (الشواورة، 2006) الخاص بالذكاء الانفعالي الذي تم اسـتخدامه في هذه الدراسة .

3- التكيف المدرسي: ويعرف بأنه قدرة الفرد على النجاح في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب وحـل المـشكلات الدراسية (فهمي،2007).

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب، عند استجابته على فقرات مقياس(الدهني، 2010) الخاص بالتكيف المدرسي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة .

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الطلبة المتنمرين، في الصفين (التاسع والعاشر) الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة الكرك للعـام الدراسـي (2014-2015) فنتائج هذه الدراسة تتحدد بأدواتها، وبالعينة والمتغيرات موضع البحث، ولذلك فـأن نتائجها ستكون صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة، والمجتمعات المماثلة له.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

التنمر(Bulling)

يعتبر التنمر من الظواهر البالغة الانتشار في المدارس، وهي ظاهرة لها آثار سلبية على المناخ العام للمدرسة، وينطـوي عليـه الكثيـر مـن الآثـار النفـسية والاجتماعية على الطلاب المتنمرين والضحايا، ويؤدي إلى إعاقة النمـو الانفعـالي والاجتماعي والأكاديمي لديهم (سوليفان وكلاري وسوليفان، 2007).

و التنمر سلوك متعلم من البيئة التي يتفاعل معها الطفل، وهو يشكل خطـرا على جميع الأفراد المشاركين فيه, إذ يمارس به الأذى النفسي والجسدي والجنـسي من قبل الطرف القوي، تجاه الطرف الأضعف منه جسميا وعقليـا (أبـو غـزال, 2009).

واختلاف الباحثون فيما بينهم من حيث نظرتهم إلى مفهوم التنمر، إذ تعرفـه (Coloroso) المشار إليها في (القطامي و الصرايره , 2009) بأنه نـشاط إرادي واع متعمد يقصد به الإيذاء، أو التسبب بالخوف والرعـب، مـن خـلال التهديـد بالاعتداء, ولا بد من توافر العناصر الآتية للممارسة وهي:

1- عدم التوازن في القوة، حيث يكون المتنمر بوضع أفضل من وضع الضحية.
2- التهديد المستمر، بوجود عدوان تال وأن هذا الهجوم ليس بالأخير.
3- النية بالإيذاء، فالمتنمر يتسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية، ويجد المتعة في ذلك.

في حين يعرفه أولويس (Olweus,1993) بأنه شكل من أشـكال العـدوان يحدث عندما يتعرض شخص أو طفل ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب الألم النفسي والجسدي للضحية، وعرفه كوى (Coy, 2001) بأنه سلوك متكرر يقوم به الفرد، بهدف اكتساب السلطة، وفرض السيطرة والسيادة والهيمنة على شخص آخر.

و يعرفه ريجبي (Rigby, 1996) بأنه التكرار المستمر للعـدوان الجـسدي واللفظي والنفسي، ويكون موجها إلى شخص لا يمتلك القوة الكافية للدفاع عن نفسه من قبل شخص، أو مجموعة من الأشخاص الأكثر قوةً وعمرا.

وعرفه كانيتسونيا (Kanetsuna, 2006) على أنه سلوك عدواني متكـرر يقوم فيه فرد أو مجموعة من الأفراد ، باستخدام قوتهم لتهديد وتخويـف وإرهـاب الضحية.

وعرفه (ماركل و سيز و ريمي (Marcle, Cees & Remy ,2004) بأنه مجموعة من الأفعال والسلوك السلبي المتكرر والدائم، يقوم بها طفل واحد أو مجموعة من الأطفال، ضد طفل واحد عديم الحيلة.

ويعرفه بيرماستر (Burmaster,2007) بأنه سلوك عدواني متكرر ومستمر ويكون بأشكال متعددة، منها اللفظي والجسدي والإلكتروني ولا يكون هنالك تـوازن في القوة بين المتنمر والضحية.

وترى سـوليفان وكـلاري وسـوليفان (Sullivan , cleary, Sullivan, 2004) أن عملية التنمر تسير في خمـس مراحـل، تبـدأ بالمراقبـة والمتابعـة والانتظار، ومن ثم يبدأ بالمناوشات البسيطة، وبعد ذلك يقوم المتنمر بالبداية الفعليـة للتنمر، ثم يبدأ بتصعيد سلوك التنمر لينتهي بالتنمر المأساوي على الضحية.

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين بأن التنمر: هو عمـل أو سلـسلة مـن الأعمال العدوانية والغير اجتماعية، التي يقوم بها شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر بشكل متكرر، ولفترة طويلة من الوقت، ويقصد بهـذا الـسلوك تحقيـق الضرر والإزعاج للضحية, ويتضمن التهديد الجسدي والتهديد اللفظـي، والتحـرش الجنسي والإذلال بشكل عام، ويتضمن السب والشتم والركل والـضرب وإطـلاق الألقاب ونشر الشائعات، وإبعاد الضحية عن المجموعة، أو سرقة ماله أو طعامـه، وينطوي على عدم التوازن في القوة الجسدية، والمستوى العمري.بحيث يكون موجه نحو أفراد محددين، تتوافر بهم صفات معينه، تكون بمثابة نقاط ضـعف للـضحية، ويشترط به وجود فروق بالقوة الجسدية أو اللفظية بين الضحية والمتنمر، ولا يظهر الضحية أي مقاومة تجاه المتنمر وهو سلوك هادف وليس عرضي يـسبقه القـصد

والنية المضمرة لإيذاء الضحية، فهو لا يحدث بالصدفة أو نتيجة لموقف اجتماعي ويكون انتشاره في بيئة المدرسة، أكثر من انتشاره داخل البيت (أبو غزال, 2009)،(سوليفان وكلاري وسوليفان، 2007) ،(حسين وحسين،2010).

أنماط التنمر (The Forms of bullying)

أن سلوك التنمر يتضمن طرقا وأفعالا متنوعة، يمكن تقسيمها إلى أنواع السلوك المباشرة كالدفع والركل والضرب والهجوم على الآخرين, وأنواع السلوك الغير مباشر كالاستبعاد الاجتماعي وحرمان الضحية من التفاعل مع مجموعة الأقران (أبو الفتوح, 2010).

وبشكل عام فإن التنمر يشتمل على الأنماط الآتية:

1- التنمر الجسدي (Physical Bullying)

ويشتمل على الدفع والركل، والضرب والعض واللكم والرمي أرضا، والسحب ومسك الشعر والصفع والقرص (الصبحيين و القضاة، 2013).

2- التنمر اللفظي (Verbal Bullying)

ويشتمل على استخدام اللغة المسيئة، والنعت بالألقاب والسخرية والمكالمات التلفونية المسيئة، والتعليقات القاسية، ونشر الشائعات المزيفة عن الضحية(أبو غزال, 2009).

3- التنمر الانفعالي (Emotional Bullying)

ويشتمل على التجاهل وعزل وإبعاد الضحية عن الأقران والعبوس والازدراء وذلك بهدف التقليل من شأن الضحية وإضعاف إحساسها بذاتها (Litz,2005).

4- التنمر الإلكتروني (Technical Bullying)

وهو استخدام وسائل الاتصال المتقدمة، للإساءة للآخرين عن طريق إرسال الرسائل المسيئة إليهم، أو نشر الشائعة عبرها وتشمل هذه الوسائل شبكة الإنترنت والأجهزة النقالة (Dickerson,2005).

5- التنمر الجنسي (Sexual Bullying)

ويشتمل على استخدام العبارات الجنسية، أو استخدام أسماء جنسية، أو ممارسة الجنس أو التهديد بالممارسة، أو اللمس للمناطق الجنسية (Wolke,Standford, 2001).

6- التنمر العنصري (Racial Bullying)

ويتمثل بقيام المتنمر بسب وشتم الآخرين والإساءة لمعتقداتهم الدينية، أو الإساءة لمكانتهم الاجتماعية، أو السخرية من اللون أو العرق الذي ينتمون إليه (الخوج, 2011).

المشاركون في سلوك التنمر.

يشتمل موقف التنمر على أربع فئات رئيسه هي الطلاب المتنمرون (Bullies) والطلاب الضحايا(Victims) والمتفرجون(Bystanders) والمتنمر / الضحية (Victims/Bullies).

وسنتناول هذه الفئات بالتفصيل:

أولاً - الطلاب المتنمرون(Bullies)

وهم الطلاب الذين يظهرون سلوكا عدوانيا نحو زملائهم الذين هم أقل منهم في القدرة الجسدية، أو المستوى العمري ويمتلكون ثقة منخفضة بالذات وتكون مهاراتهم الاجتماعية متدنية (أبو الديار، 2012).

ويعرفون بأنهم الطلاب الذي يقومون بممارسة كم هائل من السلوكات والأفعال السلبية الايذائية، سواء كانت سلوكيات لفظية، أو سلوكيات جسدية، أو غير ذلك تجاه بعض أقرأنهم المستضعفين في البيئة المدرسية (أبو الفتوح ، 2010).

ويعرف المتنمر بأنه الطالب الذي يقوم وبشكل متعمد بإيذاء طالباً آخراً أو التسبب بتخويفه وإرعابه، من خلال التهديد بالاعتداء، ويكون في وضع أفضل من الضحية، سواء أكان أكبر حجما أو عمراً أو قوة، وتكون لديه نية في الإيذاء أو التسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية، ويجدون متعة في ذلك ويهدد دائماً بعدوان آخر، ويمارس الغطرسة والاحتقار للضحية (القطامي و الصرايره , 2009).

وقد صنفتهم (سوليفان وكلاري وسوليفان، 2007) الى نوعان:

1- المتنمر الماهر / الانطوائي.

وهم المتنمرون الذين يقومون بإخفاء سلوك التنمر، ويتظاهرون بالمودة أمام الأشخاص المحيطين، ويكون من الصعب تحديدهم، وهم يمتلكون مستوى جيد من الثقة بالنفس، والمهارات الاجتماعية، والنجاح الأكاديمي، ويكون لديهم القدرة على جمع الآخرين حولهم, إلا أنهم غالبا ما يكونون أنانيين ومخادعين ومتسلطين ومتغطرسين ولا يبالون بمشاعر الضحية.

2- المتنمر غير الماهر/ الاجتماعي.

وهم المتنمرون الذين يميلون للسيطرة على الآخرين، ويتمتعون بالنشاط والانفتاح والعدوانية، سلوكيات مضادة للمجتمع, ويمتلكون مستوى منخفض من التفكير، ويفشلون وبشكل متكرر في المدرسة، وليس لديهم شعبية عند الآخرين ويمتلكون نظرة سلبية للعالم, ويوجهون غضبهم للأشخاص الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، وهم يفتقرون لتقدير الذات، والثقة بالنفس.

كما ويشير(أبو الديار، 2012) و(حسين وحسين، 2010) الى وجود مجموعة من الصفات للطلبة المتنمرين في البيئة المدرسية، يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

1- نشاط زائد واندفاعية وقوة جسدية.

2- يسهل استثارتهم، وينجذبون نحو المواقف ذات المحتوى العدواني.

3- عدم الشعور والتعاطف مع ضحاياهم، فهم لا يشعرون بالندم على سلوك التنمر تجاه ضحاياهم.

4- عدم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم.

5- عدم تقبل أفكار الآخرين.

6- القيام بالتحرش بالآخرين، بالطرق الجسدية والعقلية.

7- استهداف الطلبة الأضعف.

8- عدوانية تجاه الأقران والمعلمين.

ثانياً- المتنمر/ الضحية (Victims/Bullies).

وهم الطلاب الذين يتنمرون على من هم أقل منهم سنا وحجما, ويتعرضـون في الوقت نفسه للتنمر، ممن هم أكبر منهم حجما وعمراً, أو يكونون ضحايا للتنمـر في البيت، ومتنمرين في المدرسة، ويوصفون بأنهم أكثر قلقا وتقلبا انفعاليا ولـديهم حركة زائدة وضعف في الانتباه، ولا يحضون بالقبول من قبل الطلبـة ويمتـازون بمستويات منخفضة من تقدير الذات، ويواجهون صعوبات فـي حـل المـشكلات، وعندما يقعون ضحايا للتنمر، لا يتعاطف معهم الآخرين (أبو غزال، 2009) .

ثالثاً- الطلاب الضحايا(Victims)

وهم الطلبة الذين يتم استهدافهم من قبل الطلبة المتنمرين, بصورة مباشـرة أو غير مباشرة, والذين يكافئون الأطفال المتنمرين مادياً أو عاطفيا، عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، ويتصفون بأنهم يذعنون للمتنمرين بسهولة، وليس لديهم مهارات اجتماعية كافية، ولا ينظمون إلى جماعات اجتماعية أو صفية، وهم يظهرون ضيقهم بكل وضوح،وهم بالعادة قلقون وحذرون، ويفتقرون إلى الحزم، وهم أكثر هدوءا من غيرهم وتظهر على وجوههم ملامح الخوف، والقلق، والألم (فيلد, 2004) .

وعرفهم (Elliot,1993) بأنهم الطلاب الذين يتعرضون للتنمر، ويـستهدفهم المتنمرين بالسلوكيات العدوانية، سواء كانت لفظية أو جسدية، أو من خلال العلاقات الاجتماعية بين الأقران، ويتصف هؤلاء الأشـخاص بـأنهم مـذعنون وضـعفاء، ويفتقرون إلى الثقة بالنفس، وتقديرهم لذاتهم منخفض، وليس لديهم شـعبية ولـديهم ضعف بالمهارات الاجتماعية، ويمتلكون حساسية عالية، ومن السهل الإيقـاع بهـم كضحايا وقد صنفتهم (سوليفان وكلاري وسوليفان، 2007) إلى نوعان هما:

1- الضحية السلبية: ويكون لديه دفاعات قليلة، وهو هدف سهل يحـاول إرضـاء المتنمر. ويتصفون بأنهم قلقون وغير آمنين وليس لديهم صداقات، ويكونـون عادةً من أصحاب البنية الجسدية الضعيفة.
2- الضحية المستفزة: وهم الضحايا الذين يتصرفون بطرق مزعجة، وغير ناضجة تؤدي إلى استفزاز الآخرين, ويقومون بذلك بهدف جلب اهتمام الآخرين إليهم لاعتقادهم أن الاهتمام السلبي ربما يكون أفضل مـن عـدم الاهتمـام علـى

الإطلاق، إلا أن سلوكهم الاستفزازي، يجعل اقرأنهم يتصرفون بعكس حيلهم، فيعتبرونهم مستفزين وأغبياء ومملين .

كما ويشير(أبو الفتوح،2010) الى وجود مجموعة من الصفات للطلبة ضحايا التنمر في البيئة المدرسية، يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

أ- هم تلاميذ هادئون بطبعهم.

ب- محتاطون و حذرون بدرجة كبيرة.

ج- تتميز مشاعرهم بأنها مرهفة وحساسة لأبسط الأمور.

د- لا يثقون في تصرفاتهم، ولا تتوفر لديهم القدرة على المبادرة.

هـ- تقديرهم لذاتهم منخفض جدا.

و- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.

رابعاً- المتفرجون (Bystanders)

وهم الأفراد الذين يشاهدون موقف التنمر بين المتنمر والضحية، فإما أن يكونوا متفرجين سلبيين لا يشاركون في عملية التنمر، أو يندمجون ويشاركون فيها حيث يشير مصطلح المتفرجون، إلى الطلاب الذين يقفون على الخط الجانبي ويشاهدون موقف التنمر، ويتخذون أدوارا عدة في عملية التنمر، حيث يميلون إلى منح الدعم والتشجيع للمتنمر، أكثر من كونهم يقومون بالوساطة، لمساعدة الضحية ويعني ذلك أن المتفرجون قد يشاركون في دور فعال في عملية التنمر، وذلك عن طريق السخرية والإغاظة والنبذ للضحية (حسين وحسين،2010).

وقد صنفتهم سوليفان وكلاري وسوليفان (Sullivan , cleary, Sullivan, 2004) إلى أربعة أنواع وذلك حسب طبيعة الدور الذي يقومون به

1- الطلبة الأصدقاء (Henchman) وهم الذين يتقربون من المتنمر، ويقومون بحماية المتنمر عند المسائلة وقد يساعدونهم به أيضا.

2- الطلبة المعززون(supporter or passive Bullies) وهم يدعمون المتنمر بالسكوت، والرضا عما يحصل ولكنهم لا يشتركون معهم مطلقاً.

3- الطلبة المحايدون(Bystanders Avoidant) وهم الطلبة الذين يكونون بدرجة كبيرة من الحياد، فلا يكونون مع المتنمر ولا مع الضحية ويبعدون أنفسهم عمـا يحدث، ولا يفعلون شيئاً لدعم الضحية أو وقف التنمر.

4- الطلبة المدافعون(Guardions) وهم الذين يقومون بالدفاع عن الضحية، رغـم قدرتهم المحدودة في المواجهة، وهم قليلون جدا.

أسباب سلوك التنمر

1- العوامل المدرسية (School factors)

ويقصد بها كل ما يحيط بالطالب داخل المدرسة، من مكونات مادية أو غيـر مادية، وتشمل السياسة التربوية والثقافة المدرسية، والمحيط المادي، والتأثير السلبي للرفاق في المدرسة، ودور المعلم وشخصيته، ومستواه الأكاديمي، وإلمامة بالمـادة الدراسية، وأسلوب التدريس الغير فعال، والمستوى الأكاديمي لدى الطلبة، والعلاقـة بين الأهل والمدرسة، والمناخ التربوي الغير مستقر والذي يتمثـل بعـدم وضـوح الأنظمة المدرسية ومبنى المدرسة الغير مناسب، والصفوف المكتظة بالطلاب, حيث تؤدي هذه العوامل إلى الإحباط لدى الطلبة، والذي يـؤدي بـدورهِ إلـى ظهـور مشكلات سلوكية، يظهر بعضها على شكل سلوك تنمـر (الـصبحيين و القـضاة، 2013).

2-العوامل الفردية (Individual factors)

يتفاوت الأطفال في ممارستهم في سلوك التنمر، فبعض الأطفـال يقومـون بممارسته، لاعتقادهم أن هذا السلوك شيء عادي، دون إدراكهم مدى الألـم الـذي يسببوه للآخرين, أو أنهم يقومون به بدافع الملل والضجر، أو لاعتقادهم أن الضحية تستحق ما حدث لها (أبو غزال، 2009).

وقد يقوم الأطفال بسلوك التنمر، بدافع رفع المعنويـات، وتحقيـق إعجـاب الآخرين، أو للإحساس بلذة التعذيب، والرغبة بالانتقام والحاجة للحرية (Salmavlli, 2010).

3- العوامل الأسرية (Family factors)

حيث تلعب النماذج العدوانية، وضعف الرقابة الوالديه في المنزل دوراً كبيرا في كون الطالب متنمرا في المدرسة, فالمنزل الذي يتفـشى فيـه العقـاب البـدني والإساءة في المعاملة بوجه عام، ينتج أطفالا عدوانيين بطبعهم متنمرين على أقرأنهم فالمتنمرين على قرآنهم في المدرسة، هم نتاج ومخرجات لأنظمة أسـرية لا تقـوم دعائمها على أسس المحبة والتفاهم، عنوانها الصراع الأسري (أبو الفتوح,2010).

4- العوامل المتعلقة بالإعلام (Factors media)

تعتبر وسائل الإعلام المختلفة، وخاصة البرامج التلفزيونية، وما تعرضه من مشاهد عنيفة، تحتوى على القتل والضرب والعـذاب والتـشويه، وأنـواع العنـف المختلفة نماذج تلفزيونية ذات تأثير سلبي مباشر فـي سـلوك الأطفـال وبخاصـة المراهقين منهم، تستثير خيالهم وتدفعهم إلى تقمص الشخصيات العدوانية العنيفة التي يشاهدونها، مما يؤدي إلى تكون نزعة للتنمر لدى الأطفال للاندماج والمشاركة فـي العنف، ويرى" باندورا "بأن الأطفال يتعلمون العنف بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أنماط السلوك الآخر، وخاصة عندما يمارس هذا السلوك نموذجاً مؤثراً. فأن الأفراد يميلون لتقليد هذا السلوك بطريقة تلقائية (Bandura, 1973)، (جادوا,2005).

5- العوامل المتعلقة بالأقران

يؤثر الأقران في نمو وتنشئة المراهق اجتماعيا ونفسيا، وذلـك مـن خـلال إكسابه أنماطاً سلوكية، ومهارات تفاعليه جيدة، إذ تعد القدرة على إقامـة علاقـات ناجحة مع الإقران، علامة على الصحة النفسية للمراهـق، ومـن خـلال الأقـران يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته، والتعرف على ردود فعل واتجاهـات أقرأنـه نحو تفكيره وانفعالاته وسلوكه، مما يتيح له فهم أعمق لذاته، وينمي لديه القدرة على التحكم في سلوكه، وعندما يكون الأطفال والمراهقين مقبولين من قبل أقرأنهم، تكون لديهم سلوك مقبول اجتماعيا، ويكونون أكثر قـدرة علـى التفاعـل الاجتمـاعي، والمساندة والتعاطف مع الآخرين، ومن ناحية أخرى فأن لنبذ الأقران تأثير سلبي قد يدفع المنبوذ إلى السلوك العدواني والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران تـسهم فـي تشكيل السلوك العدواني لدى المراهق، وتجعله يدرك ذاته بشكل منخفض، بوصـفه

مختلف عنهم ومن ثم يشعر بالغضب والاستياء، ويعبر عن هذه المشاعر عن طريق العنف ضد الأقران، حيث أنه من خلال هذا العنف يؤكد تفوقه الجسمي على الطالب الصغير، أو الضعيف أو الأقل منه قوة بدنية، فهم يقومون بالاعتداء على الطـلاب الأقل منهم قوة، لزيادة وتحسين مستوى الذات لديهم، ولتحقيق مكانة اجتماعية بـين الأقران، ومن جهة أخرى فأن شعور المتنمر بالغيرة الشديدة من بعض الطلاب في المدرسة بسبب تفوقهم الأكاديمي أو الرياضي، أو حسن المظهـر والملـبس، يعـد مصدرا مهماً لحدوث التنمر بين الطلبة (الرواشـدة، 2011)، (حـسين وحـسين، 2010).

الاتجاهات النظرية المفسرة للتنمر:

ويوجد العديد من الاتجاهات التي تفسر سلوك التنمر وهي :

1- النظرية التحليلية(**Psychoanalysis Theory**)

يؤكد فرويد أن الإنسان يولد وهو مزود بغريزتين أساسيتين: همـا غريـزة الموت، وغريزة الحياة، وتتمثل غريزة الموت بسلوك الهدم، والكره والعدوانية لدى الفرد، بينما تتمثل غريزة الحياة بالجنس والحب، وقد أطلق عليهما فرويد مـسمى الليـبيدو (Libido) وهما غريزتان أساسيان لبقاء الإنسان، وقد فسرت هذه النظرية سلوك التنمر على أنه تعبير عن غريزة الموت، أو التدمير الذي يولد الإنسان وهـو مزود به، وقد تكون غريزة العدوان أو الموت لدى الفرد متجهة نحو ذاتـه يتولـد عنها تدمير لنفسه مثل القيام بسلوك الانتحار والإدمان. أو تكون متجهة إلى خـارج ذاته يظهره على شكل عدوانا على الآخرين وقد فسرت هذه النظرية أيضا سـلوك التنمر على أنه ناتج عن الحرمان والإحباط المتكررة الذي يتعرض له الفرد ويؤدي عادة إلى سلوك عدواني لدى الفرد (فرويد، 1998).

2- **النظرية السلوكية (Behavioral Theory)**

تفسر هذه النظرية سلوك التنمر، بأنه سلوك مكتسب يتعلمه الفرد أو يعايـشه من خلال حياته، وخاصة في مرحلة الطفولة، وهو سلوك يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، وأكد واطسن (Watson) أن أي سلوك عدواني، أو تنمري عند الفرد محكوما بالمثيرات البيئية وأنه كلما زادت المثيرات التي تؤدي إليه نما وأصبح أكثر

قوةً، وهذا ما اسماه واطسن بمبدأ التكرار، ولا يتم هذا التكرار إلا إذا قوبل هذا السلوك بالدعم والتعزيز، وقد رفض واطسن تأثير الوراثة في سلوك الفرد وشخصيته وأبرز دور البيئة الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد، ويرى سكنر أن أي سلوك عدواني أو تنمري يكون محكوما بالنتائج المترتبة عليه, هو سلوك كغيرهِ من أنواع السلوك الانفعالية الأخرى، يتعلمه الفرد من خلال النتائج المترتبة عليه، حيث أن احتمالية حدوث سلوك التنمر تزداد إذا كانت نتائجه إيجابية ومعززة للمتنمر، أو يتعلمه الفرد عن طريق ملاحظته للآخرين، ويرى هل (Hull) أن الفرد يتعلم سلوك العدوان، أو التنمر من اجل أن يشبع حاجة ما، ومتى ما تحققت هذه الحاجة استمرت هذه السلوكيات معه في مراحل حياته اللاحقة (عز الدين، 2010)، (الزعبي, 2001).

3- النظرية المعرفية(Cognitive Theory)

وترجع هذه النظرية سلوك التنمر، إلى عدم قدرة المتنمر على إجراء عمليات التنظيم الذهني، وتدني القدرة لديه على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية وعدم استطاعته استخدام قدرات التعلم وفشله في الانهماك بالمهمة، وعدم امتلاكه مهارات المذاكرة الأساسية للتحصيل المدرسي (القطامي و الصرايره ، 2009).

4- **نظرية الإحباط والعدوان (Frustration-Aggression Theory)**

يعد دولارد وميللر (Dollard & Miller) المنظرون الرئيسيون لهذه النظرية، والتي فسرت سلوك التنمر لدى الطلبة، على أنه يحدث عندما يتعرض الفرد إلى مواقف محبطة بشكل متكرر, بحيث يكون الإحباط دافعا لإيذاء الآخرين والاعتداء على ممتلكاتهم, وترى أن سلوك التنمر يسبقه موقف محبط للفرد، لم يستطع من خلاله تحقيق ما يريد، وأن وجود الإحباط يقود إلى العنف؛ أي أن العنف استجابة حتمية للإحباط (الصوفي والمالكي، 2012).

5- **النموذج المعرفي الاجتماعي (Social Learning Theory)**

يشير أنصار هذا النموذج إلى أن العوامل المعرفية لدى الأطفال تؤثر على استجاباتهم السلوكية، تجاه أقرأنهم فالأفكار التي يكونها الأطفال عن بعضهم البعض هي التي تحدد العلاقة الاجتماعية بينهم، وأن سلوك التنمر الذي يظهر لدى الأطفال

يكون نتاجا لعوامل معرفية، بمعنى أن معارف الأطفال تؤثر على إدراك الذات لديهم وعلى إدراكهم للمواقف الاجتماعية، التي يتعرضون لها وأن هذه المعـارف تـؤثر أيضا على سلوك الأطفال تجاه أقرأنهم، حيث أن طبيعة الانفعالية الاجتماعية وقدرة الفرد على التحكم في مشاعره والانفعالات الذاتية الخاصة به، تـؤثر فـي علاقتـه وتصرفاته نحو جماعة الأقران داخل الصف أو خارجة، وذلك لارتباط سلوك الفرد بالعديد من المتغيرات الاجتماعية، والمعرفية التي تحدث لديه تؤكد على الربط بـين ردود أفعال الفرد العدوانية، وبعض التجارب الاجتماعية الخاصـة بـه، حيـث أن المناخ الاجتماعي والأسري قد يكون سببا في نـزوع الفـرد للعدوانيـة. ويـرى روتر(Rotter) أن الإنسان يتعلم السلوكات الجديدة، عن طريق التعزيز أو العقـاب الصريحين، أو عن طريق التعلم بالملاحظة، وعندما يرى الأفـراد نتـائج إيجابيـة ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه من قبل غيرهم، تزداد احتمالية تقليدهم ومحاكاتهم (أنجاز، 1991)، (حسين و حسين، 2010).

الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي بشكل مستقل، على يد العالمين ماير وسـالوفي (Mayer & Salvoy) عام (1990) والذين يريان أن الذكاء الانفعـالي لا يعكـس سمة أو قـدرة مفـردة، ولكنـه مركـب مـن مجموعـة مـن قـدرات الإدراك (Perceiving) والفهـم(Understanding) وتنظـيم الانفعـالات (Regulate emotions) وهو بالتالي قدرة الفرد علـى ضـبط وإدراك انفعالاتـه ومـشاعره، والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات،لتوجيه أفكاره وأفعاله (راشد ، 2005).

وقد نشر جولمان (Goleman) أول كتاب باسم الذكاء الوجداني (الانفعالي) عام (1995) وقد نال هذا الكتاب شعبية كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي العالم أجمع، حيث وضع جولمان فيه تصورا شاملاً للذكاء الوجداني، وأبرز فيـه أهم مهارات وموضوعات الذكاء الانفعالي (السمادوني ، 2007).

وشهد الذكاء الانفعالي فيما بعد، اهتماما ملحوظاً من قبـل المؤسـسات التربويـة والإدارية والعسكرية والأكاديمية، نظراً للدور الـذي تلعبـه القـدرات الانفعاليـة

والاجتماعية في الأداء المعرفي وعمليات التفكير والسلوك، الذي ينعكس بدوره على إنتاجيه الأفراد وقدرتهم على التكيف (الزغول، 2001).

و أشار البيولوجيون الاجتماعيون وعلماء النفس إلى أن القلب، يتفوق علـى العقل فمشاعرنا هي التي تساعدنا على مواجهة المأزق والمشكلات، ويـرون أن أي نظرة للطبيعة الإنسانية تتجاهل قوة تأثير العواطف والمشاعر، هي نظرة ضـيقة و أن الانفعالات هي دوافع الأفعال، وهي خطط فورية يستخدمها الإنسان للتعامل مـع الحياة (جولمان، 2000).

ولأهمية الذكاء الانفعالي يرى بعض العلماء انه، يساهم بأكثر من(80%) في تحديد احتمالية نجاح الفرد أو فشلة في الحياة العملية, في حين أن الذكاء التقليدي، لا يساهم بأكثر من (20%) فقط (أبو النصر، 2008).

وقد تعددت تعاريف الذكاء الانفعالي، والتي ربطت بين العاطفـة والتفكيـر ومهارات الاتصال، ومدى معرفة الفرد لنفسه والآخرين، ومدى قدرته علـى إدارة الانفعالات والتعاطف مع الآخرين فعـرف جولمـان (Goleman,1995) الـذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الفرد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة, والتي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل المعرفـة الانفعاليـة وإدارة الانفعالات، والحماس والمثابرة، وحفز النفس وإدراك انفعـالات الآخـرين وإدراك العلاقات الاجتماعية.

وتوصل ماير وسالوفي(Mayer & Salvoy) عام (1990) بعد نـشر أول مقالـة لهما، إلى أن الذكاء الانفعالي(الوجداني) عبارة عن شـكل مـن أشـكال الـذكاء الاجتماعي، وتم تعريفه بأنه: قدرة الشخص على معرفة مشاعره، وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومدى معرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مـشاعره وتعاطفه مع الآخرين، والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

وعرفة جاردنر (Gardner) بأنه: القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهـم التنظيم المنطقي للمشاعر المختبئة، أو المستترة بالنسبة للآخـرين (أبـو النـصر، 2008).

وعرفه بار أون بأنه : مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية، في الجوانب الشخصية والانفعالية، والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (سعيد، 2008).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف الذكاء الانفعالي: بأنه قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وفهمها، ومعرفة مشاعر الآخرين، والإحساس بهم والقدرة على ضبط النفس ومقاومة الاندفاع، والقدرة على تكوين علاقات إنسانية ناجحة.

أهمية الذكاء الانفعالي

تظهر أهمية الذكاء الانفعالي في مجالات الحياة المختلفة، وتمتد أهميته لدى الفرد طيلة فترة حياته، حيث يعمل الذكاء الانفعالي على مساعدة الفرد، على فهم مشاعر وعواطف الآخرين، وتكوين اتصال فعال معهم، وتحقيق التكيف الايجابي للفرد في مختلف المواقف التي يتعرض لها، من خلال توظيف المدخلات العاطفية لإصدار الإحكام المناسبة، ويساعد الفرد على النجاح في الحياة والعمل (حسونة وأبو ناشي، 2006).

ويرى جولمان أن الذكاء الانفعالي، يلعب دورا حاسما، في إبراز شخصية الفرد إذ أنه يظهر شخصية الفرد بشكل أكثر قوةً واستقراراً، ويتمكن من خلاله حل المشكلات، وتحمل الضغوط والاضطرابات التي تواجهه، و يساعد الفرد على فهم الآخرين على نحو أفضل (بني يونس، 2009).

ويعتبر الذكاء العاطفي من العوامل المهمة في العملية التعليمية، حيث أن الصحة العاطفية، من العوامل الهامة لتحقيق التعلم الفعال، حيث يعتبر فهم الطالب لكيفية التعلم،أهم عنصر لتحقيق النجاح في المدرسة، ومن خلال قدرته على ضبط الذات وتحقيق الثقة بنفسه، ومدى قدرته على التواصل مع الآخرين، والتعاون معهم وقدرته على ضبط ذاته، والتي تعتبر جميعها من العناصر الأساسية للذكاء الانفعالي (غباري وأبو شعيرة، 2010).

متطلبات الذكاء الانفعالي

و يصنف (الخوالدة، 2004) متطلبات الذكاء الانفعالي الى نوعان :

1- متطلبات الذكاء الانفعالي على المستوى الشخصي: وتشمل إدراك الذات و إدارة العواطف، والقدرة على حفز الذات.

2- متطلبات الذكاء الانفعالي على مستوى التفاعل الإنساني: وتشمل القـدرة علـى بناء مهارات اتصال فعالة، وإقامة علاقات إنسانية ناجحـة، وحـسن إدارتهـا والقدرة على حفز الآخرين.

النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:

أولاً - نموذج بار-أون (Bar- on) **للذكاء الانفعالي الاجتماعي**

تعتبر نظرية بار أون من أولى النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي, عنـدما قام بار أون في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح النسبة الانفعاليـة (Emotiona Quotient) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (intelligence quotient) وفي عام (2000) حدد (Bar- on) نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقـدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية، والاجتماعية، ويشير بار أون إلى وجود تداخل ما بين الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية ووضـع(Bar- on, 2006) خمـس مكونـات للذكاء الوجداني هي:

1- المكونات الذاتية للشخص (Eq-Personal) وتـشمل الـوعي بالـذات (Self-Awareness) والتوكيديه (Assertiveness) وتقدير الذات(Self-Regard) وتحقيق الذات(Self-Actualization) والاستقلالية (Independence).

2- مكونات ضرورية للعلاقـة بـين الأشـخاص (النـسبة الانفعاليـة للآخـرين (Interpersonal) وتشمل التعـاطف(Empathy) والمـسؤولية الاجتماعيـة (Social Responsibility)، والعلاقــات بــين الأشــخاص (Social relationship).

3- المكونات التكيفيـة (Adaptability) وتـشمل حـل المـشكلات(Problem Solving) وإدراك الواقع (Reality Testing) والمرونة (Flexibility).

4- مكونات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها (Stres Management –EQ) وتشمل تحمل الضغوط (Stress Tolerance) وضبط الاندفاع (Impulse control).

5- مكونات المزاج العام وتشمل السعادة (Happiness) والتفاؤل (Optimism).

ثانياً- نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salvoy)

يرى ماير وسالوفي أن الذكاء الانفعالي، يقع ما بين منحنى الوجدان والذكاء ويتضح هذا الربط من خلال المزج ما بين المزاج والتفكير، فالتفكير الجيد يخلق مزاجا جيدا والتفكير السيئ يخلق مزاجا سيئا .وينظرون إلى أن الدافعية تشكل الجزء الأساسي في الشخصية،وهي مكون ثانوي يتجلى فيه الذكاء الانفعالي، ويرون أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالذكاء العام، من حيث مهاراته ومقدراته, التي تتضمن التحكم في المشاعر والوجدان، وأن استخدام المهارات الوجدانية يتطلب المزيد من المهارات اللغوية،في التعبيرات الشعورية، وفي تحويل المشاعر إلى سلوك، وقد خاص ماير وسالوفي إلى أن الذكاء الانفعالي، يمثل منتجا منبثقا من اتحاد يضم المعرفة والوجدان (عثمان ، 2009).

وقد أوضح ماير وسالوفي (Mayer & salvoy, 1997) أن الذكاء الوجداني يشتمل على أربع قدرات رئيسة:

1- القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة: وتشمل قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته، والتعرف على طبيعة مشاعره تماما.

2- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: وتشمل قدرة الفرد على تحليل الانفعالات وتسميتها والقدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.

3- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير: وتشمل استخدام الانفعالات المهمة، لتحسين التفكير في الموقف، والقدرة على توليد الانفعالات التي يمكن أن تيسر عملية التذكر واتخاذ القرار، والقدرة على التأرجح بين عدة انفعالات، لرؤية الأمور من عدة زوايا، والقدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات والأحاسيس.

4- القدرة على إدارة الانفعالات: ويشمل قدرة الفرد على ضبط المـشاعر وتغييـر الحالة المزاجية، وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين .

ثالثاً- نموذج جولمان(Goleman)

وقد حدد جولمان(Goleman) مهارات الذكاء الانفعالي، بناءً على عمل ماير وسالوفي، ومزج فيه الذكاء الانفعالي مع الخصائص وسمات الشخصية وقد أوضح (Goleman, 1995) و(سعيد، 2008) أن الذكاء الانفعالي يشتمل علـى خمـسة أبعاد هي:

1- المعرفة الانفعالية (Self-Awareness): وتتمثل في الوعي بالذات، والتعرف على الشعور وقت حدوثه، ورصد المشاعر والانفعالات، وفهمها ويعتقد جولمان أن الوعي بالذات هو البعد الأساسي للذات.

2- إدارة الانفعالات(Emotional Management): وتشمل القدرة على التعامـل مع، الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم،وتهدئة الـنفس، والـتخاص، مـن القلـق والمشاعر السلبية.

3- تحفيز الذات(Self Motivation): أي توجيه الانفعالات لتحقيق هـدف معـين للفرد وأن يكون الفرد، مصدر الدافعية لذاته.

4- إدراك انفعالات الآخرين(Empathy) ويشمل القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم، والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية للآخرين، وتبنى هذه المقدرة على أساس الوعي بالانفعالات.

5- إدراك العلاقات الاجتماعية (Relationship) ويشمل القـدرة التأثيريـة لإدارة انفعالات الآخرين، وضبطها والكفاية الاجتماعية .

التكيف (Adaptation)

يعتبر التكيف مفهوما بيولوجيا بالدرجـة الأولـى، وهـو امتـدادا لنظريـة دارون (Darwin) عام (1859) التي تحدثت عن الانتخاب الطبيعي، وبقاء الأصلح وترى أن الحيوانات التي استطاعت أن تتلاءم مع بيئتها، هي التـي تمكنـت مـن الاستمرار بالحياة, وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف، والذي أطلـق عليه علماء البيولوجيا مصطلح "التلاؤم" أو "التوافق"(Adaptation) وقد استخدم في

المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح التكيف، حيث أن الإنسان يتلاءم مع بيئته النفسية والاجتماعية، تماماً مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية (بطرس,2008).

وتتمثل عملية التكيف في سعي الإنسان الدائم للتوفيق بين حاجاته، ومطالب البيئة المحيطة به, وعندما لايجد الفرد نفسه في بيئة تستجيب لحاجاته، فإنه يسعى إلى أن يبذل قصارى جهده لمواجهة مشاكل البيئة، ومعيقاتها وحلها لكي يحصل على حاجاته، وهو بذلك يسعى للتوافق والتكيف (الختاتنة،2012).

واعتبرت مظاهر التكيف النفسي، دلالة على الصحة النفسية السوية، في حين اعتبرت مظاهر سوء التكيف النفسي، دلالة على اضطرابات الشخصية، في تكيفها مع الذات ومع الظروف والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، حيث اعتبرت الاضطرابات النفسية، والأمراض النفسية والعقلية، دلالة على سوء تكيف الفرد بالمعنى النفسي (الروسان، 2000).

ويرى أركوف (Arkoff) المشار إليه في (داوود وشوكة وسعد والرفاعي، 1983) أنه إذا أردنا أن نحدد معنى التكيف فلابد من إبراز ثلاث نقاط رئيسه:

1- أن التكيف هو عملية تفاعل: أي أنه عملية تفاعل، تحصل بين الفرد والبيئة وفي هذه الحالة، إما أن يتكيف الفرد مع هذه البيئة، أو أن يعدل منها لتنسجم مع أهدافه وحاجاته، وفي كلتا، الحالتين إذا كان تفاعله ناجحا، فهذا يعني أنه حقق علاقة مرضية مع عالمه المحيط به.
2- التكيف عملية مستمرة: أي أن التكيف هو عملية تفاعل مستمر فالفرد ليس جامدا أو ساكنا، وكذلك البيئة، وكلاهما يتصف بالمرونة والتغير، وكل تغير يحدث للفرد نفسه، أو في بيئته يتبعه تغير في تلك العلاقة، ما بينه وبين هذه البيئة.
3- التكيف عملية سبب ونتيجة: هناك افتراض في دراسة التكيف وهو وجود علاقة سببيه، بين السلوك وبين العوامل المؤدية إليه أي بين الأسباب ونتائجها.

ويعرف التكيف بأنه عملية ديناميكية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة، في محاولته لتحقيق التكيف بينه وبين نفسه أولا، ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، والتي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات عديدة (الختاتنة، 2012).

ويعرف بأنه قدرة الفرد على التوافق مع نفسه، ومع السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، في مختلف مجالات الحياة (الدوري، 2014).

ويرى فرويد بأن الفرد المتكيف: هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا والأنا الأعلى، ويتحكم بها ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي، تفاعلاً تراعى فيه مصلحته الشخصية (الديب، 1990).

وقد عرفه الرفاعي بأنه مجموعة من ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه، ليستجيب إلى شروط محيطة أو إلى خبرة جديدة (بطرس،2008).

ويعرف بأنه قدرة الفرد على القيام بوظائفه النفسية المختلفة والتوفيق بين دوافعه ونزعاته الداخلية ورغباته، وبين متطلبات محيطه وبيئته (السفاسفة, 2003).

الحاجات الأساسية للتكيف

وقسمت (الديب، 1990) الحاجات إلى التكيف إلى قسمين: حاجات أولية (عضوية فسيولوجية) وحاجات ثانوية (نفسية, اجتماعية، ذاتية) وفيما يلي توضيح لهذه الحاجات

1- الحاجات والمطالب الأولية:

وهذا النوع من الحاجات يتمثل في الحاجات الجسمانية الداخلية الفسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والشراب، والإخراج والراحة والنوم.

2- الحاجات و المطالب الثانوية:

وتعتبر هذه الحاجات مكتسبة من البيئة، وتتأثر إلى حد كبير بالبيئة المحيطة بالفرد، وتشمل الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقبل والحاجة للنجاح.

خصائص عملية التكيف

وصنف(الهابط، 2003) و(الداهري، 2005) و(الختاتنة،2012) التكيف الى خمسة خصائص رئيسة هي :

1- التكيف عملية مستمرة من المهد إلى اللحد لأن الإنسان في حركة مستمرة لإشباع دوافعه المتعددة، واللازمة لحفظ حياته.

2- التكيف عملية إرادية، فالفرد هو المسؤول عن التكيف مع نفسه ومـع البيئـة ويستثنى من ذلك التكيف البيولوجي، الذي يتم بطريقة لا إرادية.
3- تزداد عملية التكيف وضوحا، إذا كانت العوائـق والعقبـات قويـة، وشـديدة ومفاجئة، أما إذا كانت العوائق ليست قوية، لا يظهر التكيف بشكل واضح.
4- تؤثر العوامل الوراثية بعملية التكيف، فالوراثة السيئة التـي يرثهـا الإنـسان كالتخلف العقلي، أو الحساسية الانفعالية تجعل الفرد قاصرا عن التكيف.
5- يستطيع الفرد أن يغير عملية التكيف مع نفسه، وذلك بتعديل السلوكيات الـسيئة أو أن يغير أهدافه، ويعدلها وقد يكون التغيير من أجـل التكيـف مـع البيئـة الخارجية والفرد في عملية التكيف، يغير من ذاته أو من المجتمع.

أبعاد التكيف (Dimensions of adjustment)

ويشير(عبد الله، 2001) و (الداهري، 2008) الى بعدان رئيسان للتكيف هما :

أولاً- التكيف الشخصي: ويشمل رضا الإنسان عن نفسه ومقدرته على إشباع دوافعه الأولية والثانوية، ومدى تناسب قدرات الفرد مع مستوى طموحة وأهدافه.

ثانياً - التكيف الاجتماعي: ويشمل سعادة الفرد مع الآخرين ومدى التزامه بالقوانين والعمل، والسعادة الزوجية والراحة المهنية، ويظهر بعدة مجالات منها:

1- مجال الأسرة: ويسمى بالتكيف الأسري وهو أن يـسود الوفـاق بـين الـزوج والزوجة والأبناء.
2- مجال العمل: ويسمى بالتكيف المهني ويتضمن اختيار المهمة المناسبة لإمكانياته وقدراته، ومدى رضاه عنها ومحاولاته الدائمة على تطويرها والإبداع بها.
3- مجال الدراسة: ويسمى بالتكيف المدرسي، وهو نجاح الفرد فـي المؤسـسات التعليمية، ونموه السوي معرفيا واجتماعيا وقدرته على حل المشكلات الدراسية والتحصيل المناسب. وهو موضوع الذي نريد دراسته بالتحديد في هذه الدراسة.

تعريف التكيف المدرسي:(School adjustment)

ويعرف التكيف المدرسي: بأنه قدرة الفرد على تحقيق حاجاتـه الاجتماعيـة والمعرفية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسية وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط المدرسي، بشكل يؤثر في صحته النفسية (الدهني، 2010).

ويعرف أيضا بأنه عملية دينامية مستمرة يقوم بها الطالب لاستيعاب المـادة الدراسية، والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينة وبين المدرسة ومكوناتهـا (النمـري، 2010).

ويعرف بأنه قدرة الفرد على النجاح في المؤسسات التعليمية، والنمو الـسوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسـية (فهمـي، 2007).

عوامل التكيف المدرسي

1- المدرسة: تعتبر المدرسة من أهم الأماكن التي يتفاعل بها الطلبة، حيـث تعمـل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع، وتعتبر العلاقة بين الطلبة والمدرسين والمدرسة، من العلاقات الهامـة فيما يتعلق بالتكيف المدرسي، ومن خلال هذه العلاقة تنجح أو تفـشل العمليـة التعليمية، كما تلعب هذه العلاقة دوراً رئيساً في حل كثير من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، وتلعب المدرسة دورا مهماً في زيادة دافعية الطلاب نحو التعليم، وزيادة مستوى التفاعل والنشاط لديهم، وزيادة مـشاعر الرضـا نحـو المدرسة، ويتحقق دور المدرسة، من خلال ثلاثة جوانب هي:

أ- الجو المدرسي العام والنظام المدرسي: وذلك من خلال الجو المدرسي الـذي تسوده الحرية، وتسوده روح العدالة ويعطي لكل طالب قيمته علـى أسـاس جهده وسلوكه، لا على أساس طبقته الاجتماعية، ويعامل التلاميذ على درجة واحدة من الثواب والعقاب، والتي تعمل على استغلال قدراتهم وإمكانيـاتهم إلى أقصى حد، وتقوم العلاقة بين التلاميذ والمدرسين، والإدارة المدرسـية على الحب والتعاطف وأن تقوم المدرسة على تكوين تجاه ايجابي لدى الطلبة نحو نظمها ولوائحها، بعيدا عن خلق الأجواء المخيفة التي يصعب تقبلهـا أو الالتزام بها. أما على صعيد التكوين المادي للمدرسة فيجب أن يتـوفر فـي تصميمها اختيار الموقع المناسب، والبناء الذي يحقق حرية حركة التلاميـذ وانسيابيتهم، وعدم التكدس في مكان واحد، وأن يتوفر بها القاعات والمكتبات والملاعب المناسبة، للتعبير عن الطاقات الفكرية والحركية والفنية وأن يتوفر

قدر كافٍ من الإضاءة، والتهوية اللازمة للطلاب (غباري و أبـو شـعيرة، 2010) (المنيزل والعبدلات، 1995).

ب- طرق التدريس والمنهاج الدراسي: وذلك من خلال استخدام المعلم وسـائل الإيضاح في إيصال المعلومات، وأن يكون للدرس أهدافاً واضـحة تحـرك سلوك الإنسان، وأن يثير الدرس ميول الطلاب، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب إثناء التدريس.

ج- المعلم: وذلك بأن يكون المعلم في كل ما يقولـه مـثلا أعلـى، وأن يعمـل المدرس كمدرب يعلم ويوجه ويعالج أن لـزم الأمـر، وأن يمتلـك المعلـم اتجاهات موجبة نحو الحياة والناس والعمل على نقل هذه الاتجاهات للطلاب (بطرس، 2008).

2- الطالب: حيث تلعب سمات الطالب الشخـصية، كـالجنس والـسن، والحالـة المزاجية وعوامل التنشئة الاجتماعية، التي مر بها الطالب دورا فـي التكيـف المدرسي لدى الطالب، وإلى تحقيق التوافق بين حاجاته الشخـصية، ومطالـب المجتمع.

3- جماعة الأقران: وتعتبر علاقة الطالب بأقرانه من أهم العلاقات فـي المحـيط المدرسي، وتلعب جماعة الأقران دورا كبير في سلوك الطالب، ذلك أن الطالب حين ينضم إلى هذه الجماعات، فأنه يشترك مع أعـضائها فـي الاهتمامـات والأفكار، وتشبع رغبات معينة لديه، وتحقق له مصالح معينة، كما أن الجماعـة مجال رحب للصداقة والزمالة، يشعر فيها الطالب بكيانـه وأهميتـه، ووضـعه الاجتماعي، فهو يتعاطف مع الآخرين، ويتعـاطف الآخـرون معـه (ناصـر، 2006).

2.2 الدراسات السابقة

هنالك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر والتكيف المدرسي ومنها :

أجرى (السقار، 1989) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى التحـصيل للطالب وتكيفه الاجتماعي المدرسي وإلى معرفة التكيـف الاجتمـاعي المدرسـي للطلاب تبعا لمستوى تحصيلهم، ومستواهم الصفي الدراسي في مدينة الرمثا وقـام الباحث باختيار عينة تكونت من (350) طالباً واستخدم الباحـث مقيـاس التكيـف الاجتماعي وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسـي وتكيـف الدراسي الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أداء التلاميذ على مقياس التكيف الاجتماعي، تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الصف الدراسي.

وأجرت(المصري، 1994) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بـين متغير المناخ المدرسي، كما هو مدرك من قبل المعلمين ومستوى التكيف الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع ومعرفة الفروق في وجهـات نظـر المعلمـين للمنـاخ المدرسي تبعا لاختلاف جنس الطالب وحجم المدرسة وموقع المدرسة فـي مـدينتي الخليل وبيت لحم، واستخدمت الباحثة استبانة المناخ المدرسي و اسـتبانة التكيـف الأكاديمي المعدلة عن استبانة هنري بورو للتكيف الأكاديمي وظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين متغيرين المناخ المدرسي كما يدركه المعلمـون، والتكيف الأكاديمي بناء على استجابة الصف التاسع الأساسي على استبأنه التكيـف الأكاديمي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلـى متغيـر حجـم المدرسة.

وقـام شـولت و أنجلـز و دي كيمـب وهيـسيليجر(Scholte, Engels, Dekemp, Haselager, 2007) في دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين سـلوك التنمر والتكيف الاجتماعي في الطفولة والمراهقة، وتألفت عينة الدراسة من (189) طالبة و(328) طالبا من الدارسين، في المدارس الابتدائية والثانوية حيـث اعتمـد الباحث مقياس الخصائص الاجتماعية، وسمات الشخصية وأشارت النتائج إلـى أن الطلاب الذين تنمروا في الطفولة وفترة المراهقة كانوا أقل تقبلا للآخـرين، وأكثـر عدائية وكرها من الطلاب الذين تعرضوا للتنمر (ضـحية التنمـر) فـي الطفولـة والمراهقة وأن الأطفال الذين كانوا ضحايا للتنمر في مرحلة المراهقة، لم يختلفـوا

كثيرا عن الأطفال الذين كانوا ضحايا للتنمر في مرحلة الطفولة، في مستوى تقبل الآخرين و الخجل لديهم.

وأجرى(أبو غزال، 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعة من التنمر وفي ما إذا كانت هذه الفروق تختلف لاختلاف مجموعات التنمر (المتنمرين، الضحايا، الضحايا المتنمرين) أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما في محافظة إربد وتألفت عينة الدراسة من (987) طالبا وطالبة (463) إناث و(515) ذكور واستخدم الباحث مقاييس التنمر والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين، و المتنمرين و المتنمرين الضحايا. وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المتنمرين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين في سلوك التنمر.

وأجرى (عواد، 2009) دراسة هدفت إلى دراسة سلوك التنمر لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء، من خلال دراسة بعض المتغيرات ذات الأثر كمتغير العدائية، والغضب والاكتئاب والجنس والصف الدراسي والمستوى الاقتصادي، كما هدفت إلى دراسة سلوك التنمر في الجوانب الاجتماعية عندهم والفروق في الفاعلية الذاتية بين المتنمرين، وغير المتنمرين وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، ومقياس الغضب، ومقياس الاكتئاب ومقياس سلوك التنمر ومقياس السلوك الاجتماعي، وللاجتماعي المدرسي ومقياس الفاعلية الذاتية وتألفت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والتاسع، وأظهرت النتائج أن متغير العدائية ومتغير الغضب هما المتغيران اللذان فسرا التباين في سلوك التنمر، وأن متغيرات العدائية والغضب والاكتئاب، كان لهما أثر في التنمر الجسدي وأن متغير العدائية ومتغير الغضب كان لهما أثر في التنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي. وأن متغير العدائية ومتغير الاكتئاب، كان لهما الأثر في الاستقواء النفسي. كما تبين أن هناك فروق في التنمر تعزى لصالح الصف الثامن، وفروق في التنمر تعزى لصالح الذكور، وتبين أن هناك فروق في التنمر اللفظي تعزى للجنس (المتوسط الأعلى

للذكور) وفروق في التنمر الاجتماعي تعزى للجنس (المتوسط الأعلى للإناث) ولـم تظهر أي فروق في التنمر تعزى للمستوى الاقتصادي.

وقامت (حجاج،2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة التنمر بتمثيل القيم الاجتماعية، ويقظة الضمير، والشعور بالنقص لدى طلبة المرحلـة الأساسـية العليا في محافظة الطفيلة، و تكونت عينة الدراسة من الطلبة المتنمرين في الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) وتألفت عينة الدراسة من (166) طالبـا و(123) طالبـةً وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن الاعتماد على القـيم الاجتماعيـة والـشعور بالنقص للتنبؤ بالتنمر، حيث كان عامل الشعور بالنقص الأكثر قدرة علـى التنبـؤ بالتنمر (وقد فسر ما نسبته (40%) من التباين، يليه يقظة الضمير حيث فـسر مـا نسبته (057%) ثم القيم الاجتماعية فقد فسرت ما نسبته (008%) من التباين.

وأجرى (البكري، 2010) دراسة هدفت الى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي، وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا، وتألفت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياسي الذكاء الانفعالي لبار _أون ومقياس سلوك التنمر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مظاهر وأشكال متعددة لسلوك التنمر، واتضح أن الذكاء الانفعالي منخفض لدى (14.3%) من أفراد الدراسة وأن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط لدى (71%)من أفراد عينة الدراسـة، وأن (14.7) فقط من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى ذكاء انفعالي مرتفع. و أظهرت الدراسـة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي.

وقام باوز، موجان، كاسبي وموفيت (Bowes, Maughan , Caspi, Moffitt,2010) في دراسة هدفت للتعرف الى دور الأسرة في تعزيز سلوك التنمر، وأثر البيئة و تكونت عينة الدراسة من (1116) من التوائم المتطابقة التي تتراوح أعمارهم من (10-12) سنة وعائلاتهم، حيث استخدم الباحثون تقارير الأمهات والمعلمين، لقياس المستوى العاطفي للأطفال وكما استخدموا تقارير الأمهات والمقابلين لاستخراج العوامل الوقائية المتبعة بالمنزل، والتي تشمل عطف الأم والأخوة والمناخ الايجابي بالمنزل وأظهرت النتائج أن عطف الأم والعلاقة الحميمة بين الإخوة والمناخ الاجتماعي في المنزل ذو أهمية بالغة وخاصة للأطفال

المتنمرين، في تعزيز التكيف العاطفي والسلوكي، لديهم واستخدم الباحثون تصميم فروقات التوائم المتطابقة، لاستخراج أثر العوامل الوراثية حيث أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين حصلوا على قدرا أعلى من الرعاية والعاطفة، كانت لديهم مشاكل سلوكية، أقل من الذين لم يحصلوا على الحب والرعاية في المنزل، وهذا يبين أن عطف وحنان الأم له تأثير ايجابي، في حماية ووقاية الأطفال من المخرجات السلبية المتعلقة في سلوك التنمر.

وأجرى(الخوالدة،2011) دراسة هدفت إلى قياس التـدريب التوكيـدي فـي تحسين تقدير الذات، والتكيف لدى الطلبة ضحايا التنمر، وتألفت عينة الدراسة مـن (24) مشارك من الطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن في مدرسة علي رضـا الركابي التابعة لمديرية تربية وتعليم منطقة عمان الثانية، الذين أظهـروا علامـات عالية على مقياس التنمر، وتم تقسيم الدراسة إلى مجموعتين: مجموعـة تجريبيـة ومجموعة ضابطة حيث خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعـددهم (12) مشاركا إلى برنامج إرشادي توكيدي، حول مهارات توكيد الذات مكون مـن (12) جلسة ولمدة سبعة أسابيع، في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الـضابطة وعددهم (12) مشاركاً إلى أي تدريب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لـدى طلبـة ضـحايا التنمـر وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، في تقدير الـذات وفي مستوى التكيف.

وقام كاكينوس و كبرتسي (Kokkinos & Kipritsi, 2011) فـي دراسـة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر والذكاء العاطفي ، حيـث أجريـت علـى (206) مدرسة ابتدائية في اليونان (طلاب الصف السادس) وأشارت النتائج إلى أن سلوك التنمر منتشر بشكل أكثر لدى الذكور منه عند الإناث، بينما كـان مـستوى الذكاء الانفعالي أقل عند الأشخاص الذين يمارسون التنمـر، مقارنـةً مـع غيـر المتنمرين.

وأجرت(خوج،2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعـرف إلـى

المهارات الاجتماعية، التي يمكن أن تسهم في التنمر المدرسي فـي مدينـة جـدة، وتألفت عينة الدراسة من (234) طالبا وطالبة من المرحلة الابتدائية، واسـتخدمت مقياس التنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية. وأظهـرت فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي ومرتفعي ومنخفضي التنمـر المدرسـي فـي المهـارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر، كما بينت أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب :عامل الضبط الاجتماعي، ثـم الضبط الانفعالي ، ثم الحساسية الاجتماعية.

وقام ماغ كلارا وآخرون(Magklara et al,2012) في دراسة هدفت إلـى التعرف الى العلاقة بين التنمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي عنـد عينـة مـن المراهقين اليونانيين حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من(2427) طالب ممن تتراوح أعمارهم من (18-16) سنة من (25) مدرسة ثانوية واستخدم الباحث مقياس (Olweus) لقياس سلوك التنمر، وأظهرت النتائج أن (26.4%) من التلاميذ قد مارسوا أنواع السلوك المتعلقة بالتنمر مرة واحدة على الأقل شهريا،إما ضـحايا، أو متنمرين أو كليهما، بينما لم يظهر علاقة ذات دلالة إحصائية تدل علـى وجـود ارتباط بين التنمر والوضع الاقتصادي والاجتمـاعي، وأشـارت النتـائج إلـى أن (السمنة) تلعب دورا في سلوك التنمر وأن الطلاب الأكثر سمنه كانوا عرضه للتنمر بشكل أكثر.

وأجرى سـيزار وبيرسـك وبينـزا و دودج (Sesar,Barisic ,Pandza, Dodaj, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشاركة في التنمـر في مرحلة الطفولة والمراهقة والصعوبات النفسية في مرحلة الشباب، وتكونت عينة الدراسة من (249) طالباً من طلاب المعاهد والكليات, حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم سلوك التنمر قد أظهروا مستوى مرتفع من القلق والاضـطراب والمشاكل في النوم والانفصام مقارنةً مع الطلاب الذين لم يتعرضـوا أو يخوضـوا سلوك التنمر.

أجرى هيوبارك (Hyopark,2013) دراسة في كوريا هدفت الى التعرف الى الفروق بين العنف المدرسي والضبط النفسي، وقام بتحديد المتنمرين ووضع الضحايا ودور المتفرجين وتكونت عينة الدراسة من (1516) طالباً قسمت إلى (67.4٪) طالباً من المرحلة الابتدائية و (32.6٪) طالباً بالمرحلة المتوسطة وأظهرت النتائج إلى أن متوسطات الفروق، أشارت أن الطلاب الذين ليس لهم تجارب في سلوك التنمر كانوا أفضل ضبطا للنفس في المدرسة، من الطلاب الذين يساعدون في سلوك التنمر أو المتفرجون أو الذين لديهم تجارب سابقة لهذا السلوك كما وأظهرت النتائج أن الطلاب الأكثر ضبطا للنفس، والذين لديهم مستويات عالية من التعاطف كان لديهم مستوى منخفض من العدوانية للآخرين، وليس لديهم خبرات في التنمر.

وقام سيزار و سيميتش و سيزار (Sesar, Simic, Sesar , 2013) في دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنمر والصعوبات في التكيف النفسي بين طلاب المرحلة الابتدائية ودورهم في سلوك التنمر حيث تكونت عينة الدراسة من (478) طالب يقسمون إلى (232) إناث و(246) ذكور تتراوح أعمارهم من (11-15) سنة وقد أشارت النتائج إلى أن (29%) من الأطفال قد جربوا سلوك التنمر و(14%) صنفوا كضحايا للتنمر, و(7%) منهم كانوا متنمرين في حين صنف (8%)من الطلاب(ضحايا/متنمرين) وقد بينت النتائج بأن الطلاب المتنمرين قد اظهروا مستويات متدنية من التكيف وأشارت الدراسة إلى أن سلوك التنمر يؤدي إلى حدوث الكثير من المشكلات النفسية في مرحلة الطفولة.

وأجرى (القصاص و الجميعة ، 2013) دراسة هدفت إلى قياس العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين، وطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتهما في مستويين الجنس والمستوى الدراسي في مدينة الدمام، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالباً من الطلاب العاديين ومن الطلاب صعوبات التعلم، حيث قام الباحثون باستخدام قائمة التكيف المدرسي للفئات العمرية من (18-11) وأظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لنوع التعليم و أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير المرحلة(الإعدادية) من

جهة ومتوسط تقدير المرحلة (الثانوية) من جهة أخرى، وذلك لصالح تقدير المرحلة (الإعدادية).

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة ، التي بحثت في سلوك التنمـر نجد أنها قد أشارت جميعها الى أن الطلبة المتنمرين يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، والتكيف النفسي، وأنهم اقل تعاطفا مع الآخرين، واقل ضـبطا للـنفس وأن لديهم تقدير منخفض لذاتهم، كما وأشارت إلى أن التنمر أكثر انتـشاراً عنـد الذكور منه عند الإناث.

وتناولت بعض الدراسات، العلاقة بين التنمـر ومتغيـرات أخـرى كـالقيم الاجتماعية ويقظة الضمير، وتقدير الذات، والعدائية والغضب والمهارات الاجتماعية والوضع الاجتماعي، والاقتصادي, أما بالنسبة للذكاء الانفعالي فلم تتوفر إلا دراسـة كونستانتينوس و إيريني (Kokkinos & Kipritsi, 2011) التي حاولت التعرف الى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر، إلا أن هناك العديد من الدراسات التـي تناولت متغيرات الجنس (النوع الاجتماعي) والمستوى الصفي.

وتعتبر الدراسة الحالية، من الدراسات القليلة التي تدرس سلوك التنمر والتي تهدف إلى تحديد مستوى الذكاء الانفعالي، والتكيف المدرسي لدى الطلبة المتنمـرين في الأردن.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

1.3 منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة لكونه أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، ويعد المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي، ويعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع الزمني للدراسة، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا .

2.3 مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتنمرين في الصفين (التاسع والعاشر) الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة الكرك للعام الدراسي (2014-2015)، والبالغ عددهم (285) طالباً وطالبة موزعين على (88) شعبة للصف التاسع و(83) شعبة للصف العاشر، وقد تم الاعتماد في تحديد الطلبة المتنمرين على آراء المرشدين، ومربي الصفوف وإدارات المدارس بعد مراقبة الطلبة خلال الفصل الدراسي الأول، ولمدة شهرين قبل بدء التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة، وقد تم أيضا تطبيق مقياس التنمر على جميع الطلبة المرشحين، وقد اعتبر الطالب متنمراً إذا حصل على علامة (60) فأكثر على مقياس التنمر المدرسي وهذه العلامة تمثل الوسط للمقياس.

وقد قام الباحث بعقد ورش خاصة للمرشدين في المدارس المعنية، تتعلق بأنواع السلوك الخاصة بالتنمر والتي يتم ملاحظة الطلبة بناءً عليها واهم هذه السلوكات: هي سلوك التنمر اللفظي والجسدي، والجنسي والعنصري، والانفعالي والإلكتروني.

واعتبر الباحث مجتمع الدراسة هو عينتها، وبالتالي تم التطبيق النهائي لأدوات الدراسة على (285) طالبا وطالبة، وبعد استرجاع الاستبيانات تم استبعاد (27) استبأنه غير مكتملة البيانات، وأصبحت عينة الدراسة (258) طالبا وطالبة موزعين حسب الجدول (1):

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والصف

النوع الاجتماعي	التاسع	العاشر	المجموع
ذكور	88	84	172
إناث	41	45	86
المجموع	129	129	258

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

1- مقياس سلوك التنمر(الحجاج، 2010) .

2- مقياس التكيف المدرسي (الدهني، 2010).

3- مقياس الذكاء الانفعالي(الشواورة، 2006).

مقياس التنمر

قامت (الحجاج، 2010) باستخدام مقياس التنمر الذي أعده أولويس (OLWEUS)، والذي هدف إلى قياس سلوك التنمر لدى الطلبة المتنمرين. و تم تطبيقه على البيئة الأردنية في دراستها بعنوان (علاقة التنمر بتمثل القيم الاجتماعية، ويقظة الضمير، والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في محافظة الطفيلة)، وقد تم تطبيقه على طلاب المرحلة الأساسية العليا وقد تكون بصورته النهائية من (30) فقرة، وقد تدرجت إجابته على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب ويتم تحويل سلم الإجابات على درجات بحيث تأخذ الإجابة دائماً (أربع درجات) وغالباً (ثلاث درجات) و أحياناً (درجتين) ونادراً (درجة واحدة) وللمقياس علامة كلية تتراوح بين (30- 120)، ملحق (أ).

صدق المقياس

قامت (الحجاج، 2010) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس والقياس والتقويم والاجتماع في جامعة مؤتة، وجامعة الطفيلة التقنية، وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للمقياس، ومناسبتها للبيئة الأردنية، وإبداء أي ملاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة، وقد اعتمد إجماع ثمانية محكمين أي ما نسبته (80%) للحكم على صلاحية الفقرات، وبناءً على رأي المحكمين تم حذف ثلاث فقرات لتكرارها، ولعدم اجتيازها المعيار المحدد، وتعديل سبع فقرات وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، وللمقياس علامة كلية تتراوح بين (30- 120) فقرة وليس للمقياس أبعاد فرعية.

ثبات المقياس

تحققت (الحجاج، 2010) من ثبات المقياس باستخدام ثبات الإعادة وبتطبيق المقياس على (60) طالباً وطالبة من طلبة محافظة الطفيلة، ومن خارج عينة الدراسة، ممن ابدوا سلوكات تنمرية، حسب رأي المرشدين التربويين والمعلمين، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفارق زمني بين مرتي التطبيق قدرة أسبوعين وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.93).

صدق مقياس التنمر في الدراسة الحالية

1- صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة الجامعات من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، ومن المشرفين التربويين، في وزارة التربية والتعليم الأردنية للوقوف على مدى وضوح الفقرات المكونة للمقياس ومدى كفاية فقرات المقياس لأفراد مجتمع الدراسة، وبناءً على آراء المحكمين لم يتم تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس (ملحق د).

ثبات مقياس التنمر في الدراسة الحالية

1- الاتساق الداخلي

وذلك بتطبيق فقرات المقياس على العينة الكلية، ومـن ثـم حـساب ثبـات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت قيمته (0.82).

2- الاختبار - إعادة الاختبار:

تم حساب الثبات لمقياس التنمر، باستخدام ثبـات إعـادة الاختبـار (Test Retest) حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية مكونة من (45) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة والقيام برصد درجات الطلبة عليه، ثم إعـادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور(14) يوم من التطبيـق الأول وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقيـاس بـين مـرتين التطبيق، بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.76) .

مقياس التكيف المدرسي

قامت(الدهني،2010) بإعداد هذا المقيـاس، والـذي يهـدف إلـى قيـاس مستوى التكيف المدرسي لدى طلاب المرحلـة الأساسـية العليـا فـي محافظـة الرمثا، وتـم تطبيقـه علـى البيئـة الأردنيـة فـي دراسـتها بعنـوان (الـذكاء الاجتماعي والقلق المدرسـي والاتجاهـات نحـو المدرسـة وعلاقتهـا بـالتكيف المدرسي) وتكون مقياسها بـصورته النهائيـة مـن (21) فقـرة موزعـة علـى ثلاثة أبعاد وذلك كما يلي:

1: علاقــة الطالــب بــالمعلمين والــزملاء، ويتكــون مــن (6) فقــرات تحمل الأرقام: (6، 5، 4، 3، 2، 1).

2- موقـف الطالـب مـن المدرسـة والنظـام، ويتكـون مـن (10) فقـرات تحمل الأرقام: (16، 15، 14، 13، 12، 11، 9،10 ، 8، 7) .

3- موقـف الطالـب مـن النـشاطات المدرسـية، ويتكـون مـن (5) فقـرات تحمل الأرقام: (21، 20، 19، 18، 17) ملحق (ب).

صدق المقياس

1- صدق المحكمين

قامت (الـدهني، 2010) بعـرض المقيـاس علـى (16) عـضوا مـن المحكمـين مـن ذوي الاختـصاص والخبـرة مـن جامعـة اليرمـوك والبلقـاء التطبيقية، وجامعة اربـد الأهليـة وجامعـة جـرش الأهليـة ومديريـة التربيـة والتعليم اربد الأولى ، ومديرية التربية والتعليم لواء الرمثـا، وذلـك للتأكـد مـن مناسبة الفقرات وشموليتها، لقياس مـستوى التكيـف لـدى الطلبـة بلغـة سـهلة وسليمة وتعبر عما وضعة لقياسه وقد تـم اعتمـاد معيـار اتفـاق نـسبته(80%) مـن المحكمـين (14) علـى صـلاحية الفقـرات، ووضـوحها لتبقـى ضـمن المقياس وتمثلت التعديلات التي اتفق عليهـا هـؤلاء المحكمـين بإضـافة فقـرة وحذف فقرة أخرى.

ثبات المقياس

قامت(الدهني، 2010) بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما كرونباخ – ألفـا للتعرف على درجة ثبات الاتساق الداخلي للمقيـاس وطريقـة الاختبـار – إعـادة الاختبار للتعرف على ثبات الاستقرار، وذلك على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (101) طالباً وطالبة بواقع (34) طالبا وطالبة من الصف الثامن و (35) طالبا وطالبة من الصف التاسع و (32) طالبا وطالبة من الصف العاشـر، بفارق زمني مدته أسبوعيين،بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، الذي تكونت فيـه العينة من (97) طالبا وطالبة نظراً لتغيب (4) من الطلبة. وتوزع عدد الطلبة فـي التطبيق الثاني على النحو التالي (33) طالبا وطالبة من الصف الثامن، و(33) طالبا وطالبة من الصف التاسع و (31) طالبا وطالبة من الصف العاشر وتـم اسـتخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين، حيـث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.78 -0.85) للأبعاد و (0.88) للمقياس.

صدق مقياس التكيف المدرسي في الدراسة الحالية

1- صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، ومن المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، للوقوف على مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي تنتمي له ومدى وضوح الفقرات المكونة للمقياس، ومدى كفاية الأبعاد والفقرات المكونة لها في قياس مستوى التكيف المدرسي لأفراد مجتمع الدراسة وبناءً على آراء المحكمين لم يتم تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس (ملحق د).

ثبات مقياس التكيف المدرسي في الدراسة الحالية

1- الاختبار - إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات مقياس التكيف المدرسي، باستخدام ثبات إعادة الاختبار (Test Retest)، حيث تم تطبيق المقياس على (45) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة، والقيام برصد درجات الطلبة عليه ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة، على المقياس بين مرتين التطبيق، بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.80)، كما يبين الجدول (2).

2- الاتساق الداخلي

وذلك بحساب ثبات مقياس التكيف المدرسي، من خلال استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.88)، وتعد هذه القيم مناسبة لمثل هذا النوع من المقاييس، ويبين الجدول (2) معاملات الثبات، والإعادة وثبات كرونباخ – ألفا لأبعاد المقياس، والبعد الكلي والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول(2)

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس التكيف المدرسي

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	كرونباخ الفا
علاقة الطالب بالمعلمين والزملاء	6	0.76	0.78
موقف الطالب من المدرسة والنظام	10	0.82	0.83
موقف الطالب من النشاطات المدرسية	5	0.80	0.86
المقياس ككل	21	0.80	0.88

مقياس الذكاء الانفعالي

قـام (الـشواورة، 2006) بإيجـاد صـدق وثبـات المقياس،الـذي أعـده النبهان وكمالي عام (2003)، وقـد تكـون بـصورة النهائيـة مـن (41) فقـرة هدف إلى قياس الذكاء الانفعالي، وقد تـم تطبيقـه علـى البيئـة الأردنيـة فـي دراسة بعنوان (علاقة الذكاء الانفعـالي بالعوامـل الخمـسة الكبـرى للشخـصية عند طلبة جامعة مؤتة)، وقد تـدرجت إجاباتـه علـى كـل فقـرة مـن فقـرات المقياس على سلم إجابات خماسي(دائماً، غالباً، أحيانـاً، نـادراً، أطلاقـاً) وذلـك حسب انطباق محتوى الفقرة،على الطالـب ويـتم تحويـل سـلم الإجابـات إلـى درجات حيث تأخذ الإجابة دائماً (خمـسة درجـات) و غالبـاً (أربـع درجـات) وأحياناً (ثلاث درجات) ونادراً (درجتـين) وإطلاقـاً (درجـة واحـدة) وللمقيـاس علامة كلية تتراوح بين (41- 205)، وقد توزع على أربعـة أبعـاد هـي (بعـد التعاطف) وشمل (12) فقـرةً وبعـد(ضـبط العواطـف) وشـمل (10) فقـراتٍ وبعد (إدارة العلاقات) وشـمل (11)، فقـرةً وبعـد (إدارة الـذات)، وشـمل(8) فقراتٍ. ملحق (ج)

صدق المقياس

1- صدق المحكمين

قام (الشواورة، 2006) بالتحقق من صـدق المقيـاس، باسـتخدام صـدق المحكمين، من خلال عرض المقياس على عدد مـن المحكمـين المختـصين فـي القياس والتقويم وعلم النفس واللغة العربيـة للنظـر فـي مـدى كفايـة الأبعـاد

ومدى انسجام تلك الفقرات مـع الأبعـاد التـي تقيـسها، ومـدى وضـوح تلـك الفقرات، من ناحية الصياغة اللغوية, وتم تعديل صـياغة بعـض الفقـرات بنـاءً على ملاحظات المحكمين. (ملحق د)

ثبات المقياس

قام (الشواورة، 2006) بحساب ثبات المقياس بطريقتين

1- الاختبار - إعادة الاختبار: تم تطبيـق القائمـة علـى عينـة مكونـة مـن (90) طالباً وطالبة من طلبة جامعـة مؤتـة، وقـد جـرى التحليـل علـى (84) حالة فقط بعد إسقاط (6) حالات لعـدم مـشاركتهم فـي التطبيـق الثـاني، وقـد تمت إعادة الاختبار، بفارق زمني قـدره أسـبوعين و قـد بلـغ معامـل الثبـات (0.76).

1- الاتساق الداخلي:

وذلك بتطبيق فقرات المقياس، على العينـة الكليـة، وثـم حـساب ثبـات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمته (0.93).

صدق مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

1- صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين فـي الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، ومن المشرفين التربويين في وزارة التربيـة والتعليم الأردنية للوقوف على مدى ملائمة الفقرة، للبعد الذي تنتمـي لـه و مـدى وضوح الفقرات المكونة للمقياس ومدى كفاية الأبعاد والفقرات المكونة لها في قياس مستوى الذكاء الانفعالي لأفراد مجتمع الدراسة، وبناءً على آراء المحكمين لـم يـتم تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

1- الاختبار - إعادة الاختبار:

تم حساب الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي باستخدام ثبـات إعـادة الاختبـار (Test Retest) حيث تم تطبيق المقياس على (45) طالباً وطالبة من خارج عينـة الدراسة، والقيام برصد درجات الطلبة عليه ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينـة

الاستطلاعية بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الأول، وبحساب معامـل الارتبـاط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتين التطبيق بلغ معامـل الثبـات المحسوب بهذه الطريقة (0.85)، كما يتبين من الجدول (3).

2- الاتساق الداخلي

وذلك بحساب ثبات مقياس التكيف المدرسي، من خلال استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ - الفا، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.95)، وتعد هذه القيم مناسبة لمثل هـذا النـوع مـن المقاييس، ويبين الجدول (3) معاملات الثبات والإعادة وثبات كرونباخ –الفا لأبعـاد المقياس والبعد الكلي.

الجدول (3)

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ الفا لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	كرونباخ الفا
التعاطف	12	0.81	0.86
ضبط العواطف	10	0.79	0.86
إدارة العلاقات	11	0.87	0.92
إدارة الذات	8	0.88	0.90
المقياس ككل	41	0.85	0.95

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1- قامت جامعة مؤتة بمخاطبة مديرية التربيـة والتعلـيم، فـي قـصبة الكـرك لتسهيل مهمة الباحث في جمع بيانات الدراسة.

2- قام الباحث بحـصر مـدارس الـذكور والإنـاث، والتـي تتـضمن الـصف التاسع والعاشر، التابعة لمديريات التربيـة والتعلـيم، فـي قـصبة الكـرك والبالغ عددها (88) شعبة للصف التاسع، و(83) للصف العاشر.

3 – قام الباحث بعقد ورش خاصة للمعلمـين والمرشـدين، فـي المـدارس قبـل البدء بجمع البيانـات وتطبيـق أدوات الدراسـة، وذلـك لتوضـيح سـلوك التنمر، وأنواعه ولحصر أعداد الطلبة المتنمرين لتحديد عينة الدراسة.

4 - التواصل مع المرشدين والمعلمين والإدارة في مدارسهم، قبل البدء بتطبيق أدوات الدراسة.

5- تم حصر الطلبة المتنمرين، والذين تم مراقبة سلوكهم لمدة شهرين كاملين خلال الفصل الدراسي الأول، من قبل المرشدين والمعلمين والإدارة حيث بلغوا (285) طالباً وطالبة.

6- قام الباحث من التحقق من الصدق والثبات لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

7- تم توزيع أدوات الدراسة (مقاييس التنمر والذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي) كرزمة واحدة على أفراد العينة، وطلب إليهم تعبئة المعلومات والبيانات العامة، والإجابة على أدوات الدراسة، وذلك داخل الغرف الصفية، وبوجود المرشد التربوي أو المرشدة في المدرسة، كما تم تقديم شرحا كافيا من قبل الباحث عن كيفية الإجابة عن فقراتها.

8- تم تدقيق كل رزمة، واستثنيت (27) رزمة وذلك لعدم اكتمال الإجابات وبذلك بلغ العدد النهائي (258) رزمة، حيث ادخلت البيانات على الحاسوب، وتم تحليلها باستخدام برنامج (spss).

5.3 متغيرات الدراسة

1- التنمر
2- التكيف المدرسي
3- الذكاء الانفعالي
4- مستوى الصف
5- مستوى النوع الاجتماعي

6.3 المعالجة الإحصائية

1- الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي،الانحراف المعياري).
2- معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).
3- اختبارات " ت" للمتغيرات المستقلة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشة النتائج

1.1.4عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة ومناقشته" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في التنمر تعزى للجنس والمستوى الصفي"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروقاً في التنمر تعزى للجنس والمستوى الصفي، والجدول (4) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (4)

اختبار" ت" لفحص الفروق في النوع الاجتماعي والمستوى الصفي على مقياس التنمر.

المتغير	مجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى دلالة
النوع الاجتماعي	ذكور	89.56	10.06	-2.46	256	0.02
	إناث	86.34	9.66			
الصف	تاسع	89.77	10.21	2.07	256	0.04
	عاشر	87.20	9.71			

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين الذكور والإناث في التنمر، حيث كانت قيمة ت= (-2.46) ومستوى الدلالة(0.02) ونلاحظ كذلك أن متوسطات الذكور كانت (89.56) والإناث (86.34) وبلغ الفرق بين المتوسطات (3.22) لصالح الذكور.

ويتضح كذلك من خلال الجدول (4)، أن هناك فروقاً في التنمر تعزى لمستوى الصف، حيث كانت قيمة ت= (2.07) ومستوى الدلالة

(0.04) وهو دال عند مستوى الدلالة (α ≤0.05)، وقد بلغ متوسط الصف التاسع (89.77)، بينما بلغ متوسط الصف العاشر (87.20) و بلغ الفرق بين المتوسطين (2.57) لصالح الصف التاسع.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة (عواد،2009)، والتي أشارت إلى أن هناك فروقاً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت المتوسطات الحسابية الأعلى لصالح الذكور، وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كاكينوس وكبرتسي (Kokkinos & Kipritsi, 2011)، والتي أشارت إلى أن سلوك التنمر منتشر بشكل أكثر لدى الذكور منه عند الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة عوامل: منها طبيعة التكوين الهرموني والبيولوجي، الذي يتميز به الذكر عن الأنثى من جهة، والى التنشئة الأسرية والاجتماعية، التي تفرض على الذكور أدوارا أكثر اعتماداً على العنف والعدوانية، وتفرض عليهم أن يكونوا أقوياء ومسيطرين، وتعتبر مثل هذه السمات علامة مهمة من علامات الرجولة لديهم. ومن جهة أخرى فإن التنشئة الأسرية والاجتماعية تفرض القيود حول تصرفات الإناث، التي تفرض عليها أن تكون أقل عدوانية وأكثر رقةً وهدوءاً من الذكر، ويمكن تفسير الفروق لصالح الصف التاسع إلى أن طلاب الصف التاسع اقل نمواً من الناحية المعرفية والبيولوجية، من طلاب الصف العاشر، والذي من شأنه أن يقلل من خبرات الطالب ومعارفه و مدركاته ويساعد بالتالي على تعزيز سلوك التنمر لديهم.

2.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشته ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتنمرين، في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك ؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المقياس، موزعة على الأبعاد المكونة لها، علماً بأن مقياس (الشواورة، 2006) يحدد الفئات الآتية لمستويات الذكاء الانفعالي وهي:

1 - 2.33 متدني

2.34- 3.67 متوسط

3.68- 5 مرتفع

والجداول (5، 6، 7، 8، 9) توضح النتائج .

جدول (5)

الأوساط الحسابية لكل فقرة من فقرات بعد التعاطف.

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	استطيع معرفة مشاعر أصدقائي نحوي من بعض العلامات التي تبدوا عليهم.	2.19	1.27	متدني
2	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي	2.49	1.24	متوسط
3	أنا حساس لمشاعر الآخرين	2.45	1.38	متوسط
4	لدي حساسية خاصة بمشاعر المحيطين بي	2.13	1.23	متدني
5	أنتبه لأدق المؤشرات التي تدل على مشاعر شخص آخر	2.12	1.30	متدني
6	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني متعاطفا معهم	1.95	1.15	متدني
7	امتلك بصيرة في معرفة ما يشعر به الآخرون	2.39	1.20	متوسط
8	لدي قدرة متميزة على التنبؤ بردود أفعال الآخرين	2.51	1.19	متوسط
9	لدي قابلية لكشف مشاعر الآخرين	2.49	1.23	متوسط
10	أستطيع فهم مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم	2.84	1.13	متوسط
11	أنا على دراية بالنواحي النفسية التي تتعلق بي وبالآخرين	2.82	1.20	متوسط
12	بإمكان أصدقائي أن يخبروني بأشياء وديه عن أنفسهم	2.40	1.17	متوسط
	البعد ككل	2.39		متوسط

يتضح من الجدول، (5) أن مستوى الذكاء الانفعالي لفقرات بعد التعاطف، كان بين المستوى المتوسط والمتدني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.95) للفقرة السادسة، و(2.84) للفقرة العاشرة، وقد بلغ متوسط البعد (2.39) وهو ضمن المستوى المتوسط.

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد ضبط العواطف

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	عندما أغضب لا تظهر علي آثار الغضب بوضوح	2.52	1.26	متدني
2	أستطيع ضبط انفعالاتي بحيث أنها لا تطغى علي.	2.30	1.17	متدني
3	أحافظ على هدوئي عندما أكون غاضبا	2.28	1.22	متدني
4	من الصعوبة علي أن أتحكم بغضبي	2.07	1.12	متدني
5	أنا اعرف كيف أصبح هادئا	1.93	1.20	متدني
6	أنا مزاجي، أي أنني أغضب بسرعة وأنزعج بسرعة وأهدأ بسرعة	2.00	1.22	متدني
7	لا اغضب بسرعة	2.34	1.27	متوسط
8	أنا اغضب بسرعة لأن الأمور من حولي خاطئة	2.56	1.15	متوسط
9	أنا أنزعج بسرعة لأني حساس	2.38	1.20	متوسط
10	عندما أكون غاضبا فأنني أتصرف بلا وعي	2.46	1.13	متوسط
البعد ككل		2.28		متدني

يتضح من خلال الجدول، (6) أن مستوى الذكاء الانفعالي لفقرات بعد ضبط العواطف، كان أغلبها ضمن المستوى المتدني، وكذلك للبعد ككل وقد كانت أقل قيمة للفقرة الخامسة، بمتوسط (1.93) وأعلى قيمة للفقرة

الثامنة بمتوسط (2.56) وقد بلغ متوسط البعـد(2.28)، وهـو ضـمن المـستوى المتدني.

الجدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد إدارة العلاقات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أنا أحب مساعدة الآخرين	2.32	1.26	متدني
2	يبدوا أن الناس يحبون التعامل معي	2.54	1.16	متوسط
3	لي علاقة جيدة مع الآخرين	2.22	1.21	متدني
4	يصفني الناس بأني شخص اجتماعي	2.32	1.21	متدني
5	لدي قدرة في التأثير بالآخرين	2.08	1.19	متدني
6	يمكن وصفي بـأني أحـب التعامـل مـع الآخرين	2,08	1.16	متدني
7	من المهم أن يكون لدي أصدقاء	2.05	1.13	متدني
8	بمقدوري احترام الآخرين	2.08	1.24	متدني
9	استطيع تكوين أصدقاء بسهولة	1.95	1.06	متدني
10	احترم الأنظمة والقوانين	1.87	1.07	متدني
11	أنا أحب أصدقائي	2.33	0.99	متدني
البعد ككل		2.16		متدني

يتضح من خلال الجدول، (7) أن جميع فقرات بعد إدارة العلاقـات كانـت ضمن المستوى المتدني، ما عدا الفقرة الثانية، وكذلك وبالنسبة للبعد ككل. فقد كـان ضمن المستوى المتدني بمتوسط (2.16)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بـين (1.87) للفقرة العاشرة، و(2.54) للفقرة الثانية.

الجدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد إدارة الذات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يسهل علي التعبير عن أحاسيسي	2.17	1.07	متدني
2	أحاول أن اجعل لحياتي أهمية ومعنى	2.29	1.07	متدني
3	لا اشعر بالسعادة بما أقوم به	2.18	0.97	متدني
4	من الصعب علي التعبير عن أحاسيسي	2.40	1.15	متوسط
5	ليس لدي اهتمامات كثيرة	2.26	1.11	متدني
6	تسعدني الأشياء التي تهمني	2.20	0.99	متدني
7	ليس لدي فكرة عن هدفي في الحياة.	2.45	0.99	متوسط
8	لا استطيع فهم الطريقة التي يشعر بهـا الآخرون	2.27	1.13	متدني
	البعد ككل	2.28		متدني

يتضح من خلال جدول (8) أن مستوى الذكاء الانفعالي لفقـرات بعـد إدارة الذات كانت ضمن المستوى المتدني، ما عدا الفقرة الرابعة والسابعة وكان متوسـط البعد ككل ضمن المستوى المتدني بمتوسـط حـسابي (2.28)، وتـراوح مقـدار الأوساط الحسابية بين (2.17) للفقرة الأولى و(2.45) للفقرة السابعة.

الجدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد ومكونات مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التعاطف	2.39	1.44	متوسط	1
ضبط العواطف	2.28	1.40	متدني	2
إدارة العلاقات	2.16	1.17	متدني	3
إدارة الذات	2.28	1.50	متدني	2
المقياس ككل	2.28	0.69	متدني	

يتضح من خلال الجدول رقم (9) بأن مستوى الأبعاد المكونة للذكاء الانفعالي، كانت ضمن المستوى المتدني ما عدا بعد العواطف، حيث بلغ (2.39) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي له (2.28) وهو ضمن المستوى المتدني وبلغ الانحراف المعياري للمقياس ككل (0.69) .

تتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة كاكينوس و كبرتسي (Kokkinos & Kipritsi, 2011) والتي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي اقل عند الطلاب الذين يمارسون التنمر، مقارنةً مع غير المتنمرين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الدور الكبير الذي يلعبه الذكاء الانفعالي، في تمكين الفرد من تحقيق التواصل الفعال مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات والانفعالات وتمكين الفرد من فهم ذاته، وفهم الآخرين، وقد يكون لنقص الذكاء الانفعالي لدى هذه الفئة دوراً بارزاً في تشكيل سلوك التنمر.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشته" ما مستوى التكيف المدرسي لدى الطلبة المتنمرين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الكرك"؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب الأوساط الحسابية للأبعاد لكل فقرة من فقرات المقياس، وكذلك تم حساب الأوساط الحسابية للأبعاد المكونة للمقياس وللمقياس ككل، علماً بأن مقياس (الدهني، 2010) يحدد الفئات الآتية لمستويات التكيف.

منخفض جدا 1 - 1.75

منخفض 1.76 - 2.51

مرتفع 2.52 - 3.27

مرتفع جدا 3.28 - 4

والجداول (10، 11، 12، 13) توضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد علاقة الطالب بالمعلم والزملاء

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أشعر بالوحدة أثناء تواجدي مع الطلاب في المدرسة	1.85	0.93	منخفض
2	الزملاء في المدرسة لا يحبونني	2.00	0.81	منخفض
3	علاقتي بالمعلمين طيبة	2.06	1.01	منخفض
4	لدي الكثير من الأصدقاء في المدرسة	1.39	0.92	منخفض جداً
5	اقضي وقتا ممتعا مع طلاب صفي	2.37	1.06	منخفض
6	أشعر بالسرور عندما أتحدث مع المعلمين	1.94	1.13	منخفض
البعد ككل		1.94		منخفض

يتبين من خلال الجدول (10) أن مستويات التكيف لفقرات بعد علاقة الطالب بالمعلم والزملاء كانت ضمن المستوى المنخفض، ما عدا الفقرة الرابعة، فقد كانت ضمن المستوى المنخفض جداً، وقد تراوحت المتوسطات بين (1.39) للفقرة الرابعة، و(2.37) للفقرة الخامسة وقد بلغ متوسط البعد ككل (1.94) وهي ضمن المستوى المنخفض.

جدول (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد موقف الطالب من المدرسة والنظام

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تستخدم الإدارة أسلوب التهديد	1.23	1.01	منخفض جداً
2	الإدارة غير مهتمة بمشاكلي المدرسية	2.35	1.13	منخفض
3	أخالف أنظمة المدرسة لتحقيق رغباتي	2.36	1.08	منخفض
4	أعامل معاملة سيئة من قبل إدارة المدرسة	2.38	1.05	منخفض
5	أكرة كل ما يتعلق بالمدرسة	1.51	1.14	منخفض جداً
6	أجد صعوبة في الالتزام بتعليمات النظام المدرسي	2.41	1.01	منخفض
7	اشعر بعدم الارتياح عندما أكون في المدرسة	2.19	1.03	منخفض
8	أرتاح عندما تتعرض ممتلكات المدرسة للتخريب	1.90	1.02	منخفض
9	لا يهمني فوز مدرستي في مختلف النشاطات	2.38	1.03	منخفض
10	أختلق الأعذار للتغيب عن المدرسة	2.19	1.11	منخفض
البعد ككل		2.09		منخفض

يتبين من خلال الجدول (11) أن مستوى التكيف لفقرات بعد موقف الطالب من المدرسة والنظام كانت ضمن المستوى المنخفض ما عدا الفقرتين الأولى والخامسة، كانتا ضمن المستوى المنخفض جداً، وقد تراوحت الأوساط الحسابية (1.23) للفقرة الأولى و(2.41) للفقرة السادسة وقد بلغ متوسط البعد (2.09) وكان ضمن المستوى المنخفض.

جدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد موقف الطالب من النشاطات المدرسية

الرقم	**الفقرة**	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**المستوى**
1	تضيع النشاطات الاجتماعية في المدرسة وقت الطالب	2.00	1.05	منخفض
2	النشاطات في مدرستي لا تناسبني	1.44	1.14	منخفض جداً
3	كثرة النشاطات في مدرستي تجعلني أكرهها	2.45	1.06	منخفض
4	يصعب علي اختيار ما يناسبني من نشاطات	1.75	1.05	منخفض جداً
5	أسعى لإثارة المشاكل في المباريات	2.85	1.09	مرتفع
	البعد ككل	2.10		منخفض

يتضح من خلال الجدول (12) أن مستوى التكيف لفقرات بعد موقف الطالب من النشاطات المدرسية، جاءت ضمن المستوى المنخفض والمنخفض جداً، والمرتفع وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.44) للفقرة الثانية، و(2.85) للفقرة الخامسة، وقد بلغ متوسط البعد ككل (2.10) وهو ضمن المستوى المنخفض

الجدول (13)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد المكونة لمقياس التكيف

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	علاقة الطالب بالمعلم والزملاء	1.94	1.13	منخفض
2	موقف الطالب من المدرسة والنظام	2.09	1.22	منخفض
3	موقف الطالب من النشاطات المدرسية	2.10	1.16	منخفض
	المقياس ككل	2.05	0.98	منخفض

يبين جدول (13) أن مستوى التكيف للأبعاد المكونة له كانت ضمن المستوى المنخفض، حيث تتراوح الأوساط بين (1.94) لبعد علاقة الطالب بالمعلم والزملاء، و (2.10) لبعد موقف الطالب من النشاطات المدرسية، وقد بلغ متوسـط المقيـاس ككل (2.05) وهو ضمن المستوى المنخفض وبلغ الانحراف المعياري للمقياس ككل (0.98).

تتفق نتائج هذا السؤال مع نتيجـة دراسـة سـيزار وسـيميتش و سـيزار (Sesar, Simic,Sesar ,2013)، والتـي أشـارت إلـى أن الطـلاب المتنمرين قد اظهروا مستويات منخفضة من التكيـف، كمـا تتفـق مـع دراسـة هيوبارك (Hyopark,2013) والتـي أشـارت إلـى أن الطـلاب الـذين لـيس لديهم تجارب في سلوك التنمر كانوا أكثـر ضـبطا للـنفس فـي المدرسـة مـن الطلاب الذين يـساعدون فـي سـلوك التنمـر، أو المتفـرجين أو الـذين لـديهم تجارب سابقة لهذا السلوك، ويمكن تفـسير هـذه النتيجـة إلـى الـدور الـسلبي الذي يلعبه سلوك التنمر، علـى علاقـة الطالـب بـالزملاء والمعلمـين، وعلـى موقفه من النظام، وعلى المستوى الأكاديمي لديـه ومـدى مـشاركته بالنـشاطات المدرسية وتفاعله مع الزملاء فيها، ومدى التأثير الـسلبي لـسلوك التنمـر علـى النمو المعرفي والاجتماعي، لدى الطالـب والـذي يـؤثر علـى تفاعـل الطالـب بالمدرسة ويقلل من تفاعله فيها، ويجعله أكثر عزلـة وتتفـق هـذه النتيجـة إلـى حد ما مع دراسة (أبو غزال، 2009) والتي أشـارت إلـى أن مـستوى الـشعور بالوحدة لدى مجموعة من المتنمـرين، كـان أعلـى منـه لـدى مجموعـة مـن الطلاب الغير متنمرين، وذلك بسبب تجنـب الطـلاب والمعلمـين التفاعـل مـع هذه الفئة وقيام المعلمـين والإدارة بتـشديد العقوبـات علـيهم، وإبعـادهم عـن النشاطات المدرسية بسبب سلوكهم الغيـر مقبـول، تجـاه زملائهـم والمـشكلات التي يثيرها الطلاب المتنمـرين أثنـاء الأنـشطة المدرسـية إضـافتا إلـى عـدم التزام الطـلاب المتنمـرين بالتعليمـات والقـوانين المدرسـية، والتـي تجعلهـم عرضةً للعقوبات المتكررة والتي تجعل مـن التكيـف المدرسـي لـديهم صـعبا جدا.

4.1.4 عرض النتائج المتعلقـة بالـسؤال الرابـع للدراسـة ومناقـشته" هـل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α≤0.05) فـي الـذكاء الانفعالي تعزى للجنس والمستوى الصفي"؟

للإجابـة عـن هـذا الـسؤال تـم اسـتخدام اختبـار " ت " للمجموعـات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروقاً فـي الـذكاء الانفعـالي تعـزى للجـنس والمستوى الصفي جدول (14) يوضح النتائج.

جدول (14)

اختبار (ت) لفحص الفروق في النوع الاجتماعي والمستوى الصفي على مقياس الذكاء الانفعالي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكور	99.58	24.66	5.01-	0.00
	إناث	81.76	28.05		
الصف	تاسع	90.21	26.50	2.04-	0.04
	عاشر	97.07	27.40		

يتضح من خلال الجدول (14) وجود فروقـاً ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى الدلالة **(**0.05≥ α) بين الذكور والإنـاث فـي الـذكاء الانفعـالي حيـث كانــت قيمــة ت= (-5.01) ومــستوى الدلالــة(0.00) ونلاحــظ كــذلك أن متوسطات الذكور قـد بلغـت (99.58)، وبلغـت متوسـطات الإنـاث (81.76) وبلغ الفرق بين المتوسطات (17.83) لصالح الذكور.

ونلاحظ بالنسبة لمتغير مستوى الصف أن هنـاك فروقـا دالـة إحـصائيا عند مستوى دلالة (0.05≥ α) لصالح الـصف العاشـر، حيـث بلـغ المتوسـط الحسابي (97.07) للصف العاشر و (90.21) للـصف التاسـع، وكـان الفـرق بين المتوسطين (6.86) لصالح الصف العاشر.

تتعارض نتائج هذا السؤال مـع نتـائج دراسـة (بكـري، 2010) والتـي أشارت إلى أنه لا يوجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية، تعـزى إلـى المـستوى

الصفي أو النوع الاجتماعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الصف العاشر أكثر نمواً من الناحية المعرفية والبيولوجية، من طلاب الصف التاسع نظرا لتفوقهم العمري، الذي من شأنه أن يزيد من خبرات الطالب ومعارفه ويوسع مدركاته، ومن جهة أخرى فأن الذكور أكثر قدرةً من الإناث على ضبط انفعالاتهم، والتحكم بعواطفهم وهم أكثر رضاً عن ذاتهم والآخرين.

5.1.4 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة ومناقشته" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في التكيف تعزى للجنس والمستوى الصفي "؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروقاً في التكيف المدرسي تعزى للجنس والمستوى الصفي و جدول (15) يوضح النتائج.

جدول (15)

اختبار (ت) لفحص الفروق في النوع الاجتماعي والمستوى الصفي على مقياس التكيف المدرسي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكور	52.06	9.47	2.21	0.03
	إناث	55.20	12.86		
الصف	تاسع	52.74	11.13	0.50	0.62
	عاشر	53.48	10.60		

يتضح من خلال الجدول (15) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين الذكور والإناث، في التكيف المدرسي حيث كانت قيمة ت= (2.21) ومستوى الدلالة(0.03) ونلاحظ كذلك أن

متوسطات الذكور قد بلغت (52.06) وبلغت متوسطات الإناث (55.20) وبلغ الفرق بين المتوسطات (3.13) لصالح الإناث وبالنسبة لمستوى الصف يتضح من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين التاسع والعاشر في التكيف.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن مدارس الإناث، تتبع الأساليب التربوية والأنظمة القائمة على المساواة والعدل والتسامح كما أنها تعتمد بشكل اكبر على الأنشطة المدرسية، في العملية التعليمية وتقوم بالأنشطة المدرسية بشكل مستمر، على خلاف مدارس الذكور التي تفتقر إلى ذلك بشكل واضح وأن للإناث اهتمام اكبر من الذكور في المهارات الاجتماعية وتكوين العلاقات الاجتماعية.

2.4 التوصيات

1- تأهيل المختصين بالمدارس في مجال التعامل مع الطلبة المتنمرين.

2- تعليم الأطفال المتنمرين مهارات الذكاء الانفعالي.

3- مساعدة الأطفال المتنمرين على التكيف في المدرسة.

المراجع

أ. المراجع العربية

أبو الديار، مسعد.(2012). **التنمر لدى صعوبات الـتعلم**. ط2. الكويـت: مكتبـة الكويت الوطنية للنشر.

أبو الفتوح، محمد كمال.(2010). **سـلوك المـشاغبة فـي البيئـة المدرسـية**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت محمد. (2008).**تنميـة الـذكاء العـاطفي الوجـداني مـدخل للتميز في العمـل والنجـاح فـي الحيـاة**.القـاهرة: دار الفجـر للنـشر والتوزيع.

أبو رياش حـسين؛ وصـافي،عبد الحكـيم؛ وعمور،اميمـة؛ وشـريف، سـليم. (2006). **الدافعيــة والــذكاء العــاطفي**. عمــان: دار الفكــر للنــشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية.(2009). الاسـتقواء وعلاقتـه بالـشعور بالوحـدة والـدعم الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج(5)، ع(2).

أبو غزال، معاويـة.(2009). **النمـو الانفعـالي والاجتمـاعي للطفـل**. عمـان: وزارة الثقافة الأردنية.

أنجليز، باربرا. (1991). مدخل إلى نظريـات الشخـصية. ترجمـة: فهـد عبـد الله الدليم، الرياض: دار الحارثي للنشر والتوزيع.

بطــرس، حــافظ بطــرس. (2008). **التكيــف والــصحة النفــسية للطفــل**. عمان:دار المسيرة.

بكري، محمد حسن.(2010). **الفروق فـي الـذكاء الانفعـالي بـسلوك التنمـر لدى طلبة الرحلة الابتدائية في محافظة عكـا**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

بنـي يـونس، محمـد محمـود.(2009). **سـيكولوجية الدافعيـة والانفعـالات**. (ط2). عمان: دار المسيرة.

جادوا، أميمه منير.(2005). **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**.القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

جولمان، دانيال. **(1995). الذكاء العاطفي،** ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين الكفافي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

جولمان، دانييل.(2000). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (262).

حجاج، لبنى عبد المجيد.(2010). **علاقة التنمر بتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن

حسونة، أمل؛ وأبو ناشي، منى.(2006). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حسين، طه؛ وحسين، سلامة.(2010). **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر.

الختاتنة، سامي محسن.(2012). **مقدمة في الصحة النفسية**. عمان: دار الحامد.

الخوالدة، محمود.(2004). **الذكاء الانفعالي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد خلف(2011). **فاعليه التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

خوج، حنان اسعد. (2011). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. **مجلة العلوم التربوية**. مج 13.ع4. ص32-2

الداهري، صالح.(2005). **مبادئ الـصحة النفـسية.** عمـان: دار وائـل للنـشر والتوزيع.

الـداهري، صـالح.(2008). **أساسـيات التوافـق النفـسي والاضـطرابات السلوكية والانفعالية.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

داوود، فوزي؛ وشـوكة، وعـد؛ وسـعد، ريفـة؛ والرفـاعي، إيمـان.(1983) **مبادئ علم النفس.** عمان:وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الدهني، غفران.(2010). **الـذكاء الاجتمـاعي والقلـق المدرسـي والاتجاهـات نحو المدرسة وعلاقتها بـالتكيف المدرسـي.** رسـالة ماجـستير غيـر منشورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

الـدوري، سـعاد معـروف.(2014). **دراسـات الـصحة النفـسية والإرشـاد النفسي. الإسكندرية**: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الديب، أميرة عبد العزيز.(1990). **سيكولوجية التوافـق النفـسي فـي الطفولـة المبكرة**.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

راشـد، مـرزوق راشـد.(2005).**علـم الـنفس التربـوي نظريـات ونمـاذج معاصرة**.القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الرواشدة، علاء. (2011). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي.أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج(27) ع(2) ص6.

الروسـان، فـاروق.(2000). **الـذكاء والـسلوك التكيفـي الـذكاء الاجتماعي**.الرياض:دار الزهراء.

الزعبي، احمد محمـود.(2001). **الأمـراض النفـسية والمـشكلات الـسلوكية والمدرسية عند الأطفال.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2001) **مبادئ علـم الـنفس التربـوي**. عمـان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

سـعيد، سـعاد جبـر.(2008). **الـذكاء الانفعـالي وسـيكولوجية الطاقـة اللامحدودة.**عمان:عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

السفاسفة، محمد إبراهيم.(2003). **أساسـيات فـي الإرشـاد والتوجيـه النفـسي والتربوي**.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السقار، موفق خليفـة. (1989). **العلاقـة بـين مـستوى التحـصيل الدراسـي والتكيف الاجتماعي المدرسي لـدى تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة فـي مدينة الرمثا**. رسـالة ماجـستير غيـر منـشورة. جامعـة اليرمـوك. الأردن.

الـسمادوني، إبـراهيم.(2007). **الـذكاء الوجـداني أسـسه وتطبيقاتـه النفسية**.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سـوليفان، كيـث؛ وكـلاري، مـاري؛ وسـوليفان، جينـي. (2007). **سـلوك المشاغبة في المـدارس الثانويـة**. ترجمـة طـه حـسين.عمـان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشواورة، ياسين سالم.(2006). **علاقـة الـذكاء الانفعـالي بالعوامـل الخمـسة الكبرى للشخصية عند طلبـة جامعـة مؤتـة**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة. جامعة مؤتة. الأردن

الصبحيين، علي؛ والقضاة، محمـد.(2013). **سـلوك التنمـر عنـد الأطفـال و المراهقين مفهومـة أسـبابه وعلاجـه**.الريـاض: جامعة نـايف العربيـة للعلوم الأمنية.

الـصوفي، أسـامة؛ والمـالكي، فاطمـة.(2012). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الو الدية. **مجلة العلوم التربوية**. ع (35).

عبد الله، محمد قاسم.(2001). **مدخل إلى الـصحة النفـسية**.عمـان: دار الفكـر للنشر والتوزيع.

عثمان، حباب.(2009). **الذكاء الوجـداني العـاطفي الانفعـالي الفعـال مفـاهيم وتطبيقات**. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عز الدين، خالد.(2010). **السلوك العدواني عنـد الأطفـال**. عمـان: دار أسـامة للنشر والتوزيع.

عواد، محمد مصطفى.(2009). **اثر كل من العدائية والغضب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة الزرقاء وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي والفاعلية الذاتية لديهم.** رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن

غباري, ثائر احمد؛ وأبو شعيرة، خالد.(2010). **التكيف المشكلات والحلول.** عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فرويد، سيجموند.(1998). **الموجز في التحليل النفسي.** ترجمة سامي محمود وعبد السلام القفاش. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى.(2007). **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف.**القاهرة: دار الخانجى.

فيلد، ايفلن.(2004). **حسن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين،** ترجمة مكتبة الجرير. الرياض: مكتبة الجرير.

القصاص، خضر؛ والجميعة، خالد.(2013). العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي لدى الطلبة العاديين وصعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري العمر ومستوى الدراسي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة.**مج (2) ع (9).

القطامي، نايفة؛ والصرايره، منى.(2009).**الطفل المتنمر.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين.(1987). **الصحة النفسية.**القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية

المصري، فاطمة عبد العزيز.(1994). **تحليل أنماط المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين في مدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة في منطقة الخليل وبيت لحم وعلاقته بالتكيف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين.

المنيـزل، عبـد الله؛ و العبـدلات، سـعاد.(1995). موقـع الـضبط والتكيـف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بـين الطلبـة المتفـوقين تحـصيلياً والعاديين.**دراسات العلوم الإسلامية**(22).(6).

ناصر، أماني محمد.(2006). **التكيف المدرسـي عنـد المتفـوقين والمتـأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنـسية وعلاقتـه بالتحـصيل الدراسـي فـي مادة اللغة الفرنسية.** رسالة ماجستير غيـر منـشورة. جامعـة دمـشق. سوريا.

النمري، احمد معتوق.(2010). **الذكاء الوجـداني وعلاقتـه بالـسلوك القيـادي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الطـائف.** رسـالة ماجـستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

الهابط، محمد الـسيد.(2003). **التكيـف والـصحة النفـسية.** القـاهرة:المكتـب الجامعي الحديث.

ب. المراجع الأجنبية

Bandura, A, (1973). **Aggiession: A Social learinig Aualysis.new york** Englowood ciffs, N: Prantice hall Series in Social Learning Theory.

Bar-On, R. (2006). **The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI).** Consortium for Research on Emotional Intelligencein Organizations – Issues in Emotional Intelligence pp1-21.

Bowes, L. Maughan ,B. Caspi,A. Moffitt,E &Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. **Journal of Child Psychology and Psychiatry** 51:7, pp 809–817.

Burmaster, E. (2007). **Bullying prevention policy guidelines, a quality education for every child.** Medison, Wisconsin: The Wisconsin Department of Public Instruction.

Coy , Doris rhea.(2001). Bulling ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro**. NC No-Ed:459-405.**

Dake ,j , Price ,j Telljohann, S.& Funk ,j. (2003**).**Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention**. Journal of School Health,.** 73(5).173-80.

Dickerson ,D.(2005).**cyber bullies on caps.** available on from the http: www.unicef. Org violence. retriered octobar 5,2010.

Elliot, M. (1993). **Bulling:Apractical Guide to coping For school**.UK: long man group.

Goleman,D.(1995**).Emotional intelligence**.why it can matter more than I.Q.New-york,Bantam.

Hyo Park, Jong.(2013). Differential correlates of bully/victim status and bystander roles of school violence with school adjustment in Korea. **Journal of Educational Policy** pp. 119-133.

Kanetsuna, T., Smith, P., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. **Aggressive**,32(6) pp 570-580.

Keith ,Sullivan: mary cleary and Ginny Sullivan.(2004**). Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it**.farst published, paul champman publishing.

Kokkinos, M. Kipritsi, Eirini.(2011). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. **Published Soc Psychol Educ** 15:41–58.

Litz, E, w.(2005). **An Analysis of Bullying Behaviors at E. B. Stanley Middle School in Abingdon, Virginia**.published doctoral dissertation easttemnesee state university.

Magklara, Konstantina. Skapinakis, Petros. Gkatsa , Tatianan , Gkatsa. Bellos, Araya,Ricardo. Stylianidis, Stylianos.& Mavreas, Venetsanos.(2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a crosssectional study in late adolescents in Greece. **Journal Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health** (6)8 1-14.

Marcel, F. vanderwal: cees, A.M.&Remy , A. hirsing. (2004**).** psychosocial health among young victims &offenders of direct and indirect billing. **journal of the American academy of child and adolescent**, ,43(1) pp 205-207.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. Sluyter (Eds).Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic pp. 3-31.

Olweus , D. (1993**). Bulling at School what we know and what we can do**.ox ford:Black well publishers**.**

Rigby, K., & Cox, L. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. **Personality & Individual differences**, 21(4), 609-612.

Salmivalli, c.(2010) Bullying and the peer group. **A review aggression &violent Behavior**15 (2) pp112-120.

Scholte, Ron. Engels, Rutger de Kemp , Raymond &Haselager, Gerbert.(2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustmentin Childhood and Adolescence. Journal of Abnormal **Child Psychology** 35:217–228.

Sesar, K. Barisic, M. Pandza,M& Dodaj,A.(2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. **Journal Acta Medica Academica**;41(2):131-144.

SESAR, Kristina. SIMIC, Natasan & SESAR, Damir.(2013). THE Association Between Bullying Behavior, Arousal Level, Coping strategiesand psychological adjustment. **Paediatrics Today** 2013;9(1):112-128

Wolke, D., Woods, S., Stanford, k. M and Shulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and german**: Prevalence and school factors. British journal of. psychology**, 92:673- 696.

ملحق (أ)

مقياس التنمر المدرسي

مقياس التنمر المدرسي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

بين يديك مجموعة من المواد البحثية، وكل أداة تحتوي على مجموعة من الفقرات يرجى التكرم بالإجابة على الفقرات بوضع أشارت (x) في المربع تحت الإجابة التي تراها مناسبة، علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

عزيزي الطالب

- أرجو أن تكون دقيقا في إجابتك على الفقرات، علما بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بمنتهى السرية.
- يرجى الإجابة على جميع الفقرات.
- يرجى الإجابة بصدق وصراحة، فليس هنالك إجابة صحيحة واجابة خاطئة.

أولا المعلومات العامة

- **النوع الاجتماعي:** ذكر (   ) أنثى (   )
- **العمر:** - (   ) سنة
- **مستوى الصف:-**

التاسع (   ) العاشر (   )

فقرات مقياس التنمر:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	قمت بضرب أحد الطلبة.				
2	حرضت بعض الطلبة على طلاب آخرين.				
3	شعرت بالغيرة من زميلي فاعتديت عليه بالضرب.				
4	شتمت أحد الطلبة بألفاظ بذيئة.				
5	ركلت احد الطلبة بقدمي عند صعود الدرج.				
6	استهزأت بأحد الطلبة بإطلاق الألقاب عليهم.				
7	افتعلت موقفا لأوقع احد الطلبة في مشاكل.				
8	قمت بالتخطيط لإيذاء احد الطلبة.				
9	قمت بإخفاء كتب وواجبات زميلي.				
10	أصدرت إيماءات وتعبيرات تؤذي احد الطلبة.				
11	قمت بأبعاد احد الطلبة عن مجموعة الصف.				
12	هددت احد الطلبة عندما رآني أغش بعدم إخبار المعلم				
13	ضحكت على احد الطلبة بدون سبب.				
14	أخذت مصروف احد الطلبة بالقوة.				
15	أجبرت طالبا على حل الواجبات لي.				
16	أجبرت احد الطلبة على حمل حقيبتي وتوصيلها للبيت				
17	شعرت بالفخر عندما ضربت احد الطلبة.				
18	هددت احد الطلبة بواسطة رسالة عن طريق التلفون الخلوي.				
19	شددت شعر احد الطلبة.				
20	خططت لإيقاع احد الطلبة في مشكلة مع الإدارة والمعلمين.				
21	نشرت الأكاذيب والادعاءات حول احد الطلبة.				
22	قمت بتخويف احد الطلبة.				
23	أشعر أن اعتدائي على احد الطلبة يزيد من احترام الآخرين لي.				
24	هددت احد الطلبة بعدوان آخر بعد ضربه.				
25	حرضت طلبة الصف على مقاطعة احد الطلبة				
26	قمت بتخريب ممتلكات احد الطلبة (كتبة،حقيبته،.....)				
27	منعت احد الطلبة من المشاركة في الألعاب الرياضية				
28	تجاهلت احد الطلبة عمدا إثناء حديثة.				
29	أفشيت سر احد الطلبة.				
30	رميت الأوراق ومخلفات الطعام على احد الطلبة.				

ملحق (ب)

مقياس التكيف المدرسي

مقياس التكيف المدرسي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

بين يديك مجموعة من المواد البحثية، وكل أداة تحتوي على مجموعة من الفقرات يرجى التكرم بالإجابة على الفقرات بوضع أشارت (x) في المربع تحت الإجابة التي تراها مناسبة، علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

عزيزي الطالب

- أرجو أن تكون دقيقا في إجابتك على الفقرات، علما بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بمنتهى السرية.
- يرجى الإجابة على جميع الفقرات.
- يرجى الإجابة بصدق وصراحة، فليس هنالك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة.

أولا المعلومات العامة

- النوع الاجتماعي: ذكر (   ) أنثى (   )

- العمر: - (   ) سنة
- مستوى الصف:-

التاسع (   ) العاشر (   )

مقياس التكيف المدرسي

الرقم	العبارات	مرتفع جدا	مرتفع	منخفض	منخفض جدا
1	اشعر بالوحدة أثناء تواجدي مع الطلاب في المدرسة				
2	الزملاء في المدرسة لا يحبونني				
3	علاقتي بالمعلمين طيبة				
4	ادي الكثير من الأصدقاء في المدرسة				
5	اقضي وقتا ممتعا مع طلاب صفي				
6	أشعر بالسرور عندما أتحدث مع المعلمين				
7	تستخدم الإدارة أسلوب التهديد				
8	الإدارة غير مهتمة بمشاكلي المدرسية				
9	أخالف أنضمه المدرسة لتحقيق رغباتي				
10	أعامل معاملة سيئة من قبل إدارة المدرسة				
11	أكرة كل ما يتعلق بالمدرسة				
12	أجد صعوبة في الالتزام بتعليمات النظام المدرسي				
13	اشعر بعدم الارتياح عندما أكون في المدرسة				
14	أرتاح عندما تتعرض ممتلكات المدرسة للتخريب				
15	لا يهمني فوز مدرستي في مختلف النشاطات				
16	أختلق الأعذار للتغيب عن المدرسة				
17	تضيع النشاطات الاجتماعية في المدرسة وقت الطالب				
18	النشاطات في مدرستي لا تناسبني				
19	كثرة النشاطات في مدرستي تجعلني أكرهها				
20	يصعب علي اختيار ما يناسبني من نشاطات				
21	أسعى لإثارة المشاكل في المباريات				

ملحق (ج)

مقياس الذكاء الانفعالي

مقياس الذكاء الانفعالي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

بين يديك مجموعة من المواد البحثية، وكل أداة تحتوي على مجموعة من الفقرات يرجى التكرم بالإجابة على الفقرات بوضع أشارت (x) في المربع تحت الإجابة التي تراها مناسبة، علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

عزيزي الطالب

- أرجو أن تكون دقيقا في إجابتك على الفقرات، علما بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بمنتهى السرية.
- يرجى الإجابة على جميع الفقرات.
- يرجى الإجابة بصدق وصراحة، فليس هنالك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة.

أولا المعلومات العامة

- النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )

- العمر: - ( ) سنة
- مستوى الصف:-

التاسع ( ) العاشر ( )

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيأنا	نادرا	اطلاقاً
1	استطيع معرفة مشاعر أصدقائي نحوي من بعض العلامات التي تبدوا عليهم.					
2	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
3	أنا حساس لمشاعر الآخرين.					
4	لدي حساسية خاصة بمشاعر المحيطين بي.					
5	أنتبه لأدق المؤشرات التي تدل على مشاعر شخص الآخر					
6	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني متعاطفا معهم					
7	امتلك بصيرة في معرفة ما يشعر به الآخرون					
8	لدي قدرة متميزة على التنبؤ بردود أفعال الآخرون					
9	لدي قابلية لكشف مشاعر الآخرين					
10	أستطيع فهم مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم					
11	أنا على دراية بالنواحي النفسية التي تتعلق بي وبالآخرين					
12	بإمكان أصدقائي أن يخبروني بأشياء ودية عن أنفسهم.					
13	عندما اغضب لا تظهر علي آثار الغضب بوضوح					
14	أستطيع ضبط انفعالاتي بحيث أنها لا تطغى علي.					
15	أحافظ على هدوئي عندما أكون غاضبا.					
16	من الصعوبة علي أن أتحكم بغضبي.					
17	أنا اعرف كيف أصبح هادئا					
18	أنا مزاجي، أي أنني أغضب بسرعة وأنزعج بسرعة وأهدأ بسرعة.					
19	لا اغضب بسرعة.					
20	أنا اغضب بسرعة لأن الأمور من حولي خاطئة.					
21	أنا أنزعج بسرعة لأنني حساس.					
22	عندما أكون غاضباً فأنني أتصرف بلا وعي					

23	أنا أحب مساعدة الآخرين.					
24	يبدوا أن الناس يحبون التعامل معي.					
25	لي علاقة جيدة مع الآخرين.					
26	يصفني الناس بأني شخص اجتماعي.					
27	لدي قدرة في التأثير بالآخرين.					
28	يمكن وصفي بأني أحب التعامل مع الآخرين.					
29	من المهم أن يكون لدي أصدقاء.					
30	بمقدوري احترام الآخرين.					
31	استطيع تكوين أصدقاء بسهولة.					
32	احترم الأنظمة والقوانين.					
33	أنا أحب أصدقائي.					
34	يسهل علي التعبير عن أحاسيسي.					
35	أحاول أن اجعل لحياتي أهمية ومعنى.					
36	لا اشعر بالسعادة بما أقوم به.					
37	من الصعب علي التعبير عن أحاسيسي.					
38	ليس لدي اهتمامات كثيرة.					
39	تسعدني الأشياء التي تهمني.					
40	ليس لدي فكرة عن هدفي في الحياة.					
41	لا استطيع فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرين.					

ملحق (د)

قائمة المحكمين

قائمة المحكمين

الرقم	المحكم	الجامعة والقسم
1	الدكتور سامي الختاتنة	جامعة مؤتة – الإرشاد النفسي والتربوي
2	الدكتور أحمد المطارنة	جامعة مؤتة –علم النفس
3	الدكتورة أسماء الصرايره	جامعة مؤتة – الإرشاد النفسي والتربوي
4	الدكتورة لمياء الهواري	جامعة مؤتة – الإرشاد النفسي والتربوي
5	الدكتورة وجدان الكركي	جامعة مؤتة –علم النفس
6	الدكتور عبد الناصر القرالة	جامعة مؤتة – الإرشاد النفسي والتربوي
7	الدكتور محمد عبد الرحمن	جامعة مؤتة – الإرشاد النفسي والتربوي
8	الدكتور ياسين الشواورة	وزارة التربية والتعليم –الإشراف التربوي- قصبة الكرك
9	الدكتور عيسى الطراونة	وزارة التربية والتعليم –الإشراف التربوي- لواء المزار الجنوبي
10	الأستاذ عمران اللصاصمة	وزارة التربية والتعليم –الإشراف التربوي- لواء القصر

المعلومات الشخصية

الاسم: معتز دحيلان الضلاعين

التخصص: ماجستير علم نفس تربوي

الكلية: العلوم التربوية

السنة: 2015

هاتف رقم: 0798057896

0795110103